

Ivan Illich

DESCOLARIZZARE LA SOCIETÀ'

Una società senza scuola è possibile?



La scuola obbligatoria, la scolarità prolungata, la corsa ai diplomi, l'università di massa: differenti aspetti di quel medesimo falso progresso che consiste nella preparazione di studenti orientati al consumo di programmi scolastici e di merci culturali studiate per imporre il conformismo sociale, l'obbedienza alle sue istituzioni e ai suoi manager. Anche la strutturazione del profilo degli insegnanti, per promuovere una didattica basata sul modello della trasmissione delle conoscenze, ha lasciato l'uomo della società dell'informazione e dei consumi privo di strumenti e ancora più esposto al rischio di una mistificazione strumentale delle sue qualità migliori. A tutto ciò, Ivan Illich aveva opposto la sua visione, una quarantina di anni fa, con un testo che è una pietra miliare del pensiero occidentale alle prese con la grande trasformazione culturale e tecnologica in atto. E con un'idea di scuola ben precisa. Descolarizzare la società vuol dire, per il suo autore, sostituire un'educazione autentica ai rituali dell'educazione di massa per imparare finalmente a vivere attraverso la propria vita e nell'incontro con l'altro. Non si tratta solo di una rottura radicale e necessaria con un sistema di poteri e di saperi, ma di restituire all'uomo il gusto di inventare, creare e sperimentare la propria vita partecipando alla sfida della vivibilità del pianeta in questo tempo.



Ivan Illich

DESCOLARIZZARE LA SOCIETA'

INTRODUZIONE

Il mio interesse per l'istruzione pubblica lo devo a Everett Reimer, che ho conosciuto a Portorico nel 1958. Sino al nostro primo incontro, non avevo mai avuto dubbi sull'importanza di estendere a tutti la scuola dell'obbligo; ma insieme siamo arrivati a capire che per la maggior parte delle persone l'obbligo della frequenza scolastica è un impedimento al diritto di apprendere. I saggi letti al CIDOC e raccolti in questo libro nascono da appunti che gli ho sottoposto e che abbiamo discusso insieme nel 1970, tredicesimo anno del nostro dialogo. L'ultimo capitolo contiene le mie riflessioni dopo una conversazione con Erich Fromm su "Das Mutterrecht" di Bachofen.

Dal 1967 Reimer e io ci incontriamo regolarmente al Centro per la documentazione interculturale (CIDOC) di Cuernavaca nel Messico. Al nostro dialogo ha partecipato anche Valentine Borremans, la direttrice del Centro, sollecitandomi continuamente a confrontare le nostre teorie con le realtà dell'America latina e dell'Africa. Si ritrova in questo libro anche la sua convinzione che bisognerebbe «descolarizzare» non soltanto le istituzioni ma l'"ethos" della società.

L'istruzione universale non è attuabile attraverso la scuola. Né lo sarebbe di più se si ricorresse a istituzioni alternative costruite sul modello delle scuole attuali. Ugualmente non servono allo scopo né nuovi atteggiamenti degli insegnanti verso gli allievi, né la proliferazione delle attrezzature e dei sussidi educativi (in aula e a casa), né infine il tentativo di allargare la responsabilità del pedagogo sino ad assorbire l'intera vita dei suoi discepoli. All'attuale ricerca di nuovi "imbuti" didattici si deve sostituire quella del loro contrario istituzionale: "trame", "tessuti" didattici che diano a ognuno maggiori possibilità di trasformare ogni momento della propria vita in un momento di apprendimento, di partecipazione e di interessamento. Ci auguriamo di poter dare un utile contributo concettuale a quanti conducono tali ricerche controcorrente sull'istruzione, e anche a quanti cercano alternative ad altre forme costituite di pubblici servizi.

Nei mercoledì mattina della primavera e dell'autunno 1970 ho

presentato i saggi raccolti nel libro ai partecipanti ai corsi del CIDOC di Cuernavaca. Molti di loro mi diedero dei suggerimenti o mi fecero delle critiche. Parecchi riconosceranno in queste pagine le loro idee, soprattutto Paulo Freire, Peter Berger e José Maria Bulnes, oltre a Joseph Fitzpatrick, John Holt, Angel Quintero, Layman Allen, Fred Goodman, Gerhard Ladner, Didier Piveteau, Joel Spring, Augusto Salazar Bondy e Dennis Sullivan. Tra i critici, chi mi ha costretto a una revisione più radicale delle mie riflessioni è stato Paul Goodman. Robert Silvers mi ha dato invece una brillante assistenza redazionale per i capitoli 1, 3 e 6, che sono stati pubblicati dalla «New York Review of Books».

Reimer e io abbiamo deciso di pubblicare versioni distinte della nostra ricerca comune. Lui sta lavorando a una vasta e documentata trattazione che richiederà ancora parecchi mesi di revisione critica e verrà pubblicata da Doubleday & Company (1). Anche Dennis Sullivan, che ha fatto da segretario durante i nostri colloqui, sta preparando un libro che inquadrerà le mie tesi nel contesto del dibattito sulla scuola pubblica attualmente in corso negli Stati Uniti. Io presento ora questo volume nella speranza di provocare nuovi contributi critici durante le sedute del seminario sulle «Alternative nell'istruzione», programmato al CIDOC di Cuernavaca per il 1972 e 1973.

Intendo qui discutere certi inquietanti problemi che si pongono una volta accettata l'ipotesi di una possibile «descolarizzazione» della società; determinare i criteri che possono aiutarci a riconoscere le istituzioni che meritano di essere potenziate per il loro contributo all'apprendimento in un ambiente descolarizzato; e precisare quegli obiettivi individuali che possono favorire l'avvento di una Età del tempo libero ("scholé") in opposizione a un'economia dominata dalle industrie dei servizi.

Ivan Illich

CIDOC
Cuernavaca, Messico novembre 1970

1 - PERCHE' DOBBIAMO ABOLIRE L'ISTITUZIONE SCOLASTICA

Molti studenti, specie se poveri, sanno per istinto che cosa fa per loro la scuola: gli insegna a confondere processo e sostanza. Una volta confusi questi due momenti, acquista validità una nuova logica: quanto maggiore è l'applicazione, tanto migliori sono i risultati; in altre parole, l'"escalation" porta al successo. In questo modo si «scolarizza» l'allievo a confondere insegnamento e apprendimento, promozione e istruzione, diploma e competenza, facilità di parola e capacità di dire qualcosa di nuovo. Si «scolarizza» la sua immaginazione ad accettare il servizio al posto del valore. Le cure mediche vengono scambiate per protezione della salute, le attività assistenziali per miglioramento della vita comunitaria, la protezione della polizia per sicurezza personale, l'equilibrio militare per sicurezza nazionale, la corsa al successo per lavoro produttivo. Salute, apprendimento, dignità, indipendenza e creatività si identificano, o quasi, con la prestazione delle istituzioni che si dicono al servizio di questi fini, e si fa credere che per migliorare la salute, l'apprendimento eccetera sia sufficiente stanziare somme maggiori per la gestione degli ospedali, delle scuole e degli altri enti in questione.

In questo libro mostrerò che l'istituzionalizzazione dei valori conduce inevitabilmente all'inquinamento fisico, alla polarizzazione sociale e all'impotenza psicologica: tre dimensioni di un processo di degradazione globale e di aggiornata miseria. Spiegherò come questo processo di degradazione si acceleri quando bisogni non materiali si trasformano in richieste di prodotti, quando la salute, l'istruzione, la mobilità personale, il benessere o l'equilibrio psicologico sono visti soltanto come risultati di servizi o di «trattamenti». Lo faccio perché credo che le attuali ricerche sul futuro tendano in genere ad auspicare una sempre maggiore istituzionalizzazione dei valori, e diventa di conseguenza necessario precisare le condizioni grazie alle quali possa avvenire esattamente il contrario. Abbiamo bisogno di ricerche su come

servirci della tecnologia per creare istituzioni che permettano un'interazione personale creativa e autonoma e per far emergere valori che i tecnocrati non siano sostanzialmente in grado di controllare. Ci servono insomma ricerche in direzione contraria a quella della futurologia attuale.

Intendo affrontare una questione generale: la definizione reciproca della natura dell'uomo e della natura delle istituzioni moderne, che caratterizza la nostra visione del mondo e il nostro linguaggio. Per far questo, ho scelto come paradigma la scuola, e non mi occupo quindi se non indirettamente degli altri organismi burocratici del "corporate state": la famiglia consumistica, il partito, l'esercito, la chiesa, i "media". Ma dall'analisi del programma occulto della scuola dovrebbe risultare con chiarezza che, come l'istruzione pubblica trarrebbe giovamento dalla descolarizzazione della società, così alla vita familiare, alla politica, alla sicurezza collettiva, alla fede e alle comunicazioni gioverebbe un processo analogo.

In questo saggio iniziale cerco per prima cosa di spiegare che cosa potrebbe significare la descolarizzazione di una società «scolarizzata». In questo contesto dovrebbe essere più facile capire perché ho scelto i cinque aspetti specifici rilevanti per tale processo, dei quali mi occupo nei successivi saggi.

Oggi non è scolarizzata soltanto l'istruzione ma l'intera realtà sociale. In una medesima circoscrizione mandare a scuola i ricchi e i poveri costa pressappoco lo stesso. I dati sulla spesa annua per allievo nei quartieri più miserabili e nei più ricchi "suburbia" di venti grandi città degli Stati Uniti non rivelano differenze sostanziali (anzi si spende a volte di più per gli alunni poveri) (2). Ricchi e poveri dipendono nella stessa maniera da scuole e ospedali che governano la loro vita, plasmano la loro visione del mondo e stabiliscono per conto loro che cosa è legittimo e che cosa non lo è. Ricchi e poveri concordano nel ritenere che il curarsi da soli sia segno d'irresponsabilità, che lo studiare da soli non dia sicurezza e che qualunque iniziativa comunitaria, se non è pagata dalle autorità competenti, sia una forma di aggressione o di sovversione. Essendo condizionati dalle istituzioni, entrambi i gruppi guardano con sospetto a ciò che si realizza indipendentemente da esse. Il graduale «sottosviluppo» della fiducia in se stessi e nella collettività è persino più evidente a Westchester che nel Nord-est del Brasile.

Dappertutto occorre «descolarizzare» non soltanto l'istruzione ma l'insieme della società.

Le burocrazie degli enti assistenziali rivendicano il monopolio professionale, politico e finanziario dell'immaginazione sociale, fissando i criteri mediante i quali si deve stabilire se una cosa è valida e fattibile. Questo monopolio è alla base della versione moderna della povertà. Ogni semplice bisogno per il quale si trovi una soluzione istituzionale permette di inventare una nuova classe di poveri e una nuova definizione della povertà. Dieci anni fa in Messico era normale nascere e morire nella propria casa ed essere sepolti dai propri amici. Soltanto i bisogni dell'anima erano affidati all'istituzione ecclesiastica. Ora invece cominciare o finire la vita in casa propria è diventato un segno di estrema povertà o di posizione eccezionalmente privilegiata. Il morire e la morte sono passati sotto la gestione istituzionale dei medici e degli impresari di pompe funebri.

Una volta che una società ha trasformato i bisogni fondamentali in richieste di beni di consumo prodotti scientificamente, la povertà si definisce secondo parametri che i tecnocrati possono modificare a proprio arbitrio. Sono poveri quelli che non sono riusciti in misura rilevante a tener dietro a qualche reclamizzato ideale consumistico. In Messico è povero chi non ha fatto tre anni di scuola, a New York chi non ne ha fatti dodici.

Socialmente i poveri non hanno mai avuto potere. Ma il fatto che dipendano sempre di più da una protezione istituzionale dà alla loro debolezza una dimensione nuova: l'impotenza psicologica, l'incapacità di provvedere a se stessi. I contadini dell'altipiano delle Ande sono sfruttati dal latifondista e dal mercante, ma quando si trasferiscono a Lima si trovano a dipendere anche dai notabili politici e sono impossibilitati a trovar lavoro per mancanza di istruzione scolastica. La povertà moderna associa all'assenza di potere sulle circostanze esterne una perdita di potenza personale. Questa modernizzazione della povertà è un fenomeno mondiale ed è alla radice del sottosviluppo contemporaneo. Anche se nei paesi ricchi assume naturalmente forme diverse da quelle dei paesi poveri.

La si sente probabilmente con intensità particolare nelle città degli Stati Uniti. In nessun altro luogo la povertà viene combattuta con maggior dispendio di mezzi. E in nessun altro luogo la lotta contro la

povertà produce in misura così rilevante dipendenza, frustrazione, rabbia e nuove richieste. In nessun altro luogo infine dovrebbe risultare con tanta evidenza che la povertà - una volta modernizzata - resiste alle cure fatte di soli dollari e richiede una rivoluzione istituzionale.

Oggi negli Stati Uniti i neri, e anche gli immigrati, possono fruire di un'assistenza professionale a un livello che sarebbe stato impensabile due generazioni fa e che sembra ancor oggi assurdo a quasi tutti gli abitanti del Terzo Mondo. I poveri degli Stati Uniti possono contare, per esempio, su un apposito funzionario che riporta a scuola i loro figli finché non abbiano compiuto i diciassette anni, o su un medico che procura loro gratis un letto d'ospedale che costerebbe altrimenti sessanta dollari al giorno, pari al reddito di tre mesi della maggior parte della popolazione mondiale. Ma questa protezione non fa che accentuare la loro dipendenza e renderli sempre più incapaci di organizzare la propria vita sulla base delle proprie esperienze personali e delle risorse disponibili nell'ambito delle loro comunità.

I poveri degli Stati Uniti sono i soli che possano parlare a ragion veduta della sorte che incombe su tutti i poveri in un mondo in via di modernizzazione. Stanno scoprendo che non c'è somma capace di eliminare la distruttività intrinseca delle istituzioni assistenziali, una volta che le gerarchie professionali di queste istituzioni abbiano convinto la società della assoluta necessità morale delle loro prestazioni. I poveri dei ghetti urbani statunitensi possono dimostrare con la loro esperienza la fondamentale fallacia della legislazione sociale in una società «scolarizzata».

Il giudice della Corte suprema William O. Douglas ha detto che «l'unico modo per fondare un'istituzione è finanziarla». Anche il corollario è valido: solo smettendo di versare dollari alle istituzioni che oggi si occupano della salute, dell'istruzione e dell'assistenza si può arrestare il processo di impoverimento causato dai loro inabilitanti effetti secondari.

Dobbiamo tenerlo presente nel valutare i programmi sociali del governo americano. Tra il 1965 e il 1968, per esempio, nelle scuole degli Stati Uniti sono stati spesi oltre tre miliardi di dollari per compensare la situazione di svantaggio di quasi sei milioni di bambini. Questo programma, noto come «Title One», è il più costoso tentativo di ricupero che sia mai stato tentato nel campo dell'istruzione, e tuttavia

non si è notato alcun progresso significativo nell'apprendimento dei piccoli «svantaggiati». Anzi, in confronto ai compagni provenienti da famiglie di medio reddito, sono andati ancora più indietro. Inoltre, mentre attuavano questo programma, gli esperti si sono accorti che c'erano altri dieci milioni di bambini soggetti a gravi impedimenti d'ordine economico e didattico. Ecco quindi nuove ragioni per pretendere dal governo sovvenzioni maggiori.

Di questo fallimento totale del tentativo di migliorare l'istruzione dei poveri con il più costoso degli interventi, si possono dare tre spiegazioni:

1. Tre miliardi di dollari non bastano a migliorare in misura apprezzabile il rendimento di sei milioni di bambini; oppure

2. I soldi sono stati spesi male; per raggiungere lo scopo sarebbero stati necessari programmi di studi differenti, una migliore amministrazione, una maggiore concentrazione della somma sui bambini poveri e ricerche più approfondite; oppure

3. Alle situazioni di svantaggio nell'apprendimento non si può rimediare affidandosi all'istruzione impartita nell'ambito della scuola.

La prima ipotesi è certamente valida, nel senso che quel denaro è confluito nel bilancio scolastico. E' infatti andato alle scuole dove si trovava il maggior numero di bambini svantaggiati, ma non è stato speso proprio per i bambini poveri. I bambini ai quali era destinato costituivano soltanto circa la metà degli allievi delle scuole che hanno potuto incrementare i propri bilanci con i sussidi governativi. Il denaro in più servì a pagare le attività di vigilanza, l'addottrinamento e la selezione dei ruoli sociali, oltre che l'istruzione vera e propria, tutte funzioni inestricabilmente mescolate tra loro per gli impianti, i programmi, il corpo insegnante, gli uffici amministrativi e altre componenti essenziali di queste scuole, e di conseguenza anche dei loro bilanci.

I fondi supplementari permisero così alle scuole di provvedere in misura sproporzionata a soddisfare i bambini relativamente più ricchi, «svantaggiati» dal fatto di dover andare a scuola insieme con i poveri. Nella migliore delle ipotesi attraverso il bilancio scolastico al bambino povero poteva arrivare solo una frazione di ogni dollaro investito per colmare il suo svantaggio nell'apprendimento.

Può darsi anche che il denaro sia stato speso in modo

incompetente. Ma anche un'incompetenza eccezionale non può certo competere con quella del sistema scolastico. Per la loro stessa struttura le scuole impediscono che si conceda un particolare privilegio a coloro che per il resto sono svantaggiati. I corsi speciali, le classi separate o gli orari più lunghi portano soltanto a una maggiore discriminazione con un costo più alto.

I contribuenti non sono ancora abituati a veder bruciare tre miliardi di dollari dall'H.E.W. [Department of Health, Education and Welfare (Dipartimento della sanità, istruzione e assistenza)] come se fosse il Pentagono. E l'attuale amministrazione è forse convinta di poter sfidare impunemente le ire degli educatori. Se il programma dovesse essere ridotto, l'americano medio non ci rimetterebbe nulla. I genitori poveri pensano di perderci ma, a maggior forza, rivendicano soprattutto il controllo dei fondi destinati ai loro bambini. Una maniera logica di ridurre la spesa e, si spera, di ottenere risultati migliori sarebbe un sistema di borse di studio come quello proposto da Milton Friedman e da altri. I soldi verrebbero cioè dati direttamente al beneficiario lasciando che si paghi lui la razione di istruzione scolastica che preferisce. Se però questo credito fosse limitato ad «acquisti» nell'ambito dei programmi scolastici, si avrebbe forse una maggiore eguaglianza di trattamento, ma non aumenterebbe certo l'eguaglianza dei diritti sociali.

Dovrebbe essere ovvio che, anche quando abbia a disposizione scuole di eguale livello, il bambino povero ha raramente la possibilità di tener dietro al ricco. Possono frequentare scuole di pari qualità e cominciare alla stessa età, ma ai bambini poveri mancano in gran parte le occasioni didattiche che sono normalmente a disposizione del bambino della media borghesia. Questi vantaggi vanno dalle conversazioni e dai libri che ci sono in casa ai viaggi durante le vacanze e a una diversa coscienza di se stessi, e per il bambino che ne gode valgono sia in scuola sia fuori. Perciò, fin quando le sue possibilità di progredire o di apprendere dipenderanno dalla scuola, lo studente più povero rimarrà generalmente indietro. I poveri hanno bisogno di fondi che permettano loro di imparare e non di ottenere un certificato attestante l'assistenza ricevuta per le loro presunte insufficienze.

Il discorso è valido per le nazioni povere come per le ricche, solo che nelle prime assume aspetti diversi. Nelle nazioni povere la povertà

moderna colpisce un maggior numero di persone in modo più visibile ma anche - per il momento - più superficiale. Nell'America latina i due terzi dei bambini lasciano la scuola prima di aver finito la quinta elementare, ma tali "desertores" non si trovano male come si troverebbero invece negli Stati Uniti.

Oggi sono pochi i paesi vittime della povertà classica, che era stabile e meno disabilitante. Quasi tutte le nazioni dell'America latina sono arrivate al momento del «decollo» verso lo sviluppo economico e i consumi concorrenziali, e quindi verso la versione moderna della povertà. I loro cittadini hanno imparato a pensare da ricchi e a vivere da poveri. Le loro leggi impongono da sei a dieci anni di scuola obbligatoria. Non soltanto in Argentina, ma nel Brasile e nel Messico, per il cittadino medio un'istruzione adeguata è quella indicata dal modello nordamericano, anche se la possibilità di andare a scuola per un periodo così lungo è riservata a un'esigua minoranza. In questi paesi la maggioranza è già condizionata dalla scuola, nel senso che da essa impara a sentirsi in stato d'inferiorità di fronte a coloro che «hanno studiato di più». Questo fanatismo per la scuola rende possibile un doppio sfruttamento: permette cioè di stanziare quantità sempre maggiori di denaro pubblico per l'istruzione di una minoranza e di far accettare sempre più volentieri dalla maggioranza il controllo sociale.

Paradossalmente la convinzione che l'istruzione scolastica universale sia assolutamente indispensabile è più saldamente radicata nei paesi dove è stato - e sarà - minore il numero delle persone servite dal sistema scolastico. Eppure nell'America latina la maggior parte dei genitori e dei bambini potrebbe ancora arrivare all'istruzione per vie diverse. Proporzionalmente le risorse nazionali investite in scuole e maestri sono magari superiori a quelle dei paesi ricchi, ma tali investimenti sono del tutto insufficienti a offrire ai più anche soltanto quattro anni di frequenza scolastica. Fidel Castro parla come se si ponesse l'obiettivo della descolarizzazione quando garantisce che nel 1980 Cuba potrà chiudere l'università perché l'intera vita cubana sarà un'esperienza educativa. Ma a livello di scuola elementare e media, Cuba, come tutti gli altri paesi dell'America latina, si comporta come se il passaggio attraverso il cosiddetto periodo della «età scolare» fosse una meta incontestabile per tutti, e non ancora raggiunta solo per una temporanea scarsità di risorse.

I due inganni derivanti da una più intensa assistenza, quale è concretamente fornita negli Stati Uniti e soltanto promessa nell'America latina, sono complementari fra loro. I poveri del Nord sono disabilitati da quegli stessi dodici anni di scuola la cui mancanza marchia i poveri del Sud come individui irrimediabilmente arretrati. Nell'America del Nord come nell'America latina i poveri non arrivano all'eguaglianza con la scuola dell'obbligo. Ma a Nord come a Sud basta l'esistenza della scuola a scoraggiare il povero e a impedirgli di assumere il controllo della propria istruzione. In tutto il mondo la scuola esercita sulla società un effetto antieducativo, in quanto la si considera la sola istituzione specializzata nell'istruzione. I suoi fallimenti sono considerati dalla maggior parte della gente una prova del fatto che l'istruzione è un compito molto costoso, molto complesso, sempre arcano e spesso quasi impossibile.

La scuola s'appropria del denaro, degli uomini e delle energie disponibili per l'istruzione e cerca nello stesso tempo di impedire che altre istituzioni si assumano compiti didattici. Il lavoro, il tempo libero, la politica, la vita cittadina e persino la vita familiare dipendono dalla scuola per le abitudini e le conoscenze che presuppongono, anziché diventare essi stessi veicoli d'insegnamento. D'altra parte sia le scuole sia le altre istituzioni che da esse dipendono hanno un costo esorbitante che le esclude dal libero mercato.

Negli Stati Uniti il costo pro capite dell'istruzione scolastica è aumentato quasi con la stessa rapidità di quello dell'assistenza medica. Ma l'aumentato intervento dei medici, come quello degli insegnanti, ha dato risultati continuamente decrescenti. Le spese mediche per le persone oltre i quarantacinque anni sono più volte raddoppiate nel corso degli ultimi quattro decenni, ma la conseguenza è stata che la «speranza di vita» degli uomini è aumentata solo del tre per cento. L'aumento delle spese per l'istruzione ha dato risultati ancor più strani; altrimenti il presidente Nixon non sarebbe mai arrivato la scorsa primavera a promettere al più presto a ogni bambino il «diritto di leggere» al momento di lasciare la scuola.

Negli Stati Uniti bisognerebbe spendere ottanta miliardi di dollari all'anno per fornire quello che gli educatori considerano un trattamento eguale per tutti alle elementari e alle medie. In altre parole più del doppio dei trentasei miliardi che si spendono ora. Dalle analisi condotte

separatamente dall'H.E.W. e dall'University of Florida risulta che per il 1974 la cifra corrispondente sarà di centosette miliardi, contro i quarantacinque ora previsti, e questo calcolo non tiene minimamente conto degli enormi costi della cosiddetta «istruzione superiore» per la quale la domanda aumenta ancora più rapidamente. Gli Stati Uniti, che nel 1969 hanno speso quasi ottanta miliardi di dollari per la «difesa», compresa quella dispiegata nel Vietnam, sono ovviamente troppo poveri per fornire un servizio scolastico eguale per tutti. La commissione presidenziale che studia il finanziamento delle scuole dovrebbe chiedersi non come coprire, o ridurre, questi costi in continuo aumento, ma come evitarli.

Bisogna rendersi conto che la scuola obbligatoria eguale per tutti è, almeno economicamente, inattuabile. Nell'America latina il denaro pubblico speso per ogni studente laureato supera da trecentocinquanta a millecinquecento volte quello speso per il cittadino medio (termine con il quale s'intende il cittadino a metà strada tra il più povero e il più ricco). Negli Stati Uniti la discrepanza è minore, ma la discriminazione è ancor più forte. I genitori più ricchi, il dieci per cento circa, possono permettersi di educare privatamente i loro figli e di aiutarli a beneficiare delle borse di studio delle fondazioni. Ma oltre a questo ricevono pro capite una quota di denaro pubblico dieci volte superiore a quella mediamente destinata ai figli del dieci per cento opposto, quello dei più poveri. Le ragioni principali sono che i figli dei ricchi stanno a scuola di più, che un anno d'università è sproporzionatamente più costoso di un anno alle medie e che quasi tutte le università private dipendono - almeno indirettamente - da finanziamenti di derivazione fiscale.

La scolarizzazione obbligatoria non soltanto polarizza una società, ma classifica le nazioni del mondo secondo un sistema internazionale di caste. I singoli paesi vengono cioè valutati come caste, la cui dignità culturale dipende dalla media degli anni di scuola dei loro cittadini, secondo una classificazione strettamente collegata al prodotto nazionale lordo pro capite e molto più dolorosa.

Il paradosso della scuola è evidente: l'aumento della spesa non fa che accrescere la sua potenzialità distruttiva all'interno e sul piano internazionale. Questo paradosso deve diventare una questione d'interesse pubblico. Oggi quasi tutti riconoscono che l'ambiente fisico verrà presto distrutto dall'inquinamento biochimico se non sapremo

modificare radicalmente gli attuali metodi di produzione dei beni materiali. Ma bisognerebbe anche rendersi conto che la vita sociale e personale è altrettanto minacciata dall'inquinamento da H.E.W., sottoprodotto inevitabile del consumo obbligatorio e concorrenziale di assistenza sociale.

L'escalation scolastica è deleteria quanto l'escalation degli armamenti, ma in modo meno evidente. In tutte le scuole del mondo i costi sono aumentati più rapidamente delle iscrizioni e del prodotto nazionale lordo; e in tutto il mondo si spende per la scuola meno di quanto si aspetterebbero genitori, insegnanti e allievi. E' una situazione che dissuade dappertutto dal proporre e dal finanziare progetti su vasta scala per un'istruzione non scolastica. Gli Stati Uniti stanno dimostrando al mondo che nessun paese può essere tanto ricco da permettersi un sistema scolastico capace di soddisfare la domanda che esso stesso crea con la sua sola esistenza; infatti un sistema scolastico efficiente educa genitori e allievi a credere nel valore supremo di un sistema scolastico ancora più vasto, il cui costo aumenta in misura esorbitante man mano che cresce la richiesta d'istruzione superiore e ne diminuisce la disponibilità.

Anziché dire che un servizio scolastico eguale per tutti è temporaneamente inattuabile, dobbiamo riconoscere che, in linea di principio, è economicamente assurdo e che perseguire questo obiettivo è uno sforzo che castra l'intelligenza, polarizza la società e distrugge la credibilità del sistema politico che lo promuove. L'ideologia della scuola obbligatoria non ammette limiti logici. Ne ha dato recentemente un buon esempio la Casa Bianca. Il dottor Hustschnecker, lo «psichiatra» che ha curato Nixon prima che venisse designato candidato, ha raccomandato al presidente di far visitare da specialisti tutti i bambini tra i sei e gli otto anni per individuare quelli con tendenze distruttive e sottoporli a cure obbligatorie. Al limite si dovrebbe imporre una loro rieducazione in istituti specializzati. Il presidente ha poi mandato all'H.E.W., perché ne desse un giudizio, questa proposta del suo medico. E in effetti istituire campi di concentramento preventivi per i predelinquenti sarebbe un perfezionamento logico del sistema scolastico.

Certo il dare a tutti eguali possibilità d'istruzione è un obiettivo auspicabile e raggiungibile, ma identificare questo obiettivo nella

scolarizzazione obbligatoria è come confondere la salvezza eterna con la chiesa. La scuola è divenuta la religione universale di un proletariato modernizzato e fa vuote promesse di salvezza ai poveri dell'era tecnologica. Lo stato nazionale ha fatto propria questa religione arruolando tutti i cittadini in un programma scolastico graduato che porta a una successione di diplomi e che ricorda i rituali iniziatici e le ordinazioni sacerdotali di tempi lontani. Lo stato moderno si è assunto il compito di far rispettare le decisioni dei suoi educatori per mezzo di volonterosi funzionari addetti alla lotta contro gli evasori dall'obbligo scolastico e mediante i titoli di studio richiesti per ottenere un impiego, un po' come i re spagnoli facevano applicare le decisioni dei loro teologi servendosi dei "conquistadores" e dell'Inquisizione.

Due secoli fa gli Stati Uniti guidarono il mondo in un movimento inteso a respingere il monopolio di un'unica chiesa. Oggi occorre il disconoscimento costituzionale del monopolio della scuola, cioè di un sistema che associa legalmente il pregiudizio alla discriminazione. Il primo articolo di una dichiarazione dei diritti per una moderna società umanistica dovrebbe corrispondere al primo emendamento della Costituzione degli Stati Uniti: «Lo stato non potrà fare alcuna legge per il riconoscimento dell'istruzione» (3). Non dovrà esserci un rituale obbligatorio per tutti.

Per rendere effettiva questa separazione tra scuola e stato, occorre una legge che proibisca, nelle assunzioni, nell'esercizio dei diritti elettorali o nell'ammissione ai centri d'apprendimento, ogni discriminazione basata sul possesso o meno di determinati titoli di studio. Tale garanzia non escluderebbe prove pratiche di idoneità a ricoprire una funzione o un ruolo, ma eliminerebbe l'attuale assurda discriminazione a vantaggio della persona che impara una determinata tecnica grazie a un più che cospicuo dispendio di denaro pubblico o che - come è altrettanto probabile - è riuscita a ottenere un diploma che non ha alcun rapporto né con capacità comunque utili né con un qualsiasi impiego. La separazione costituzionale della scuola dallo stato può risultare psicologicamente efficace solo se saprà proteggere il cittadino dal rischio che non lo si ritenga qualificato a svolgere una determinata funzione per qualcosa che gli è accaduto nel corso della carriera scolastica.

La scuola non favorisce né l'apprendimento né la giustizia, perché

gli educatori insistono a mettere nello stesso sacco l'istruzione e i diplomi. L'apprendimento e l'assegnazione dei ruoli si fondono in una cosa sola. Ma apprendere significa acquisire in proprio una nuova capacità o una nuova conoscenza approfondita, mentre si è promossi grazie a un giudizio che altri si è formato. L'apprendimento è spesso un risultato dell'istruzione, ma la selezione per un ruolo o per una categoria nel mercato del lavoro dipende in misura sempre maggiore dalla mera durata della frequenza scolastica.

L'istruzione è la scelta delle circostanze che facilitano l'apprendimento. I ruoli invece vengono assegnati stabilendo una serie di condizioni cui il candidato deve ottemperare se vuole ottenere il diploma. La scuola à ancora l'istruzione - non però l'apprendimento - a questi ruoli. Il che non è né ragionevole né educativo. Non è ragionevole perché stabilisce un rapporto dei ruoli non con le qualità o le competenze a essi attinenti, ma con il processo mediante il quale si postula che tali qualità vengano acquisite. Non è liberatorio o educativo perché la scuola riserva l'istruzione a coloro che in ogni fase dell'apprendimento sanno adattarsi a un dispositivo di controllo sociale precedentemente sanzionato.

Il curriculum è sempre servito ad assegnare il rango sociale. In certi casi era prenatale: il karma ti ascrive a una casta, il lignaggio all'aristocrazia. Oppure poteva assumere la forma di un rituale, di una sequenza di ordinazioni sacre, o consistere in una successione d'imprese di guerra o di caccia; poteva anche avvenire che l'avanzamento dipendesse da una serie di precedenti favori del principe. L'istruzione universale avrebbe dovuto separare l'assegnazione del ruolo dalla storia personale; il suo scopo era di dare a ognuno eguali possibilità di accedere a qualsiasi mansione. Ancora adesso molti credono erroneamente che la pubblica fiducia poggi su titoli culturali pertinenti in quanto la scuola se ne fa garante. Ma invece di eguagliare le possibilità, il sistema scolastico ne ha semplicemente monopolizzato la distribuzione.

Per scindere la competenza dalla carriera scolastica bisogna che le informazioni sul passato scolastico di una persona diventino tabù, come quelle concernenti affiliazione politica, fede religiosa, famiglia, preferenze sessuali o razza. Bisogna emanare leggi che vietino la discriminazione basata sui titoli di studio. Naturalmente le leggi non

possono eliminare i pregiudizi contro chi non sia andato a scuola, né sono fatte per obbligare chicchessia a sposarsi con un autodidatta: possono però impedire una discriminazione ingiustificata.

La seconda grande illusione sulla quale si fonda il sistema scolastico è che la maggior parte dell'apprendimento derivi dall'insegnamento. Quest'ultimo, è vero, può in determinate circostanze facilitare certi tipi di apprendimento. Ma i più acquistano la maggior parte della loro cultura fuori della scuola, oppure anche a scuola, ma solo perché la scuola in alcuni paesi ricchi è diventata un luogo in cui si passa segregati una parte sempre crescente della propria vita.

Quasi tutto ciò che s'impara lo si apprende casualmente, e anche l'apprendimento più intenzionale non è il risultato di un'istruzione programmata. I bambini normali imparano automaticamente la loro prima lingua, anche se la rapidità dell'apprendimento è maggiore quando i genitori si occupano di loro. La maggior parte di coloro che imparano bene una seconda lingua ci riescono non per merito di un insegnamento sistematico ma per effetto di circostanze impensate: sono andati a stare dai nonni, hanno fatto un viaggio, si sono innamorati di una persona straniera. La stessa facilità di lettura, il più delle volte, è conseguenza di attività extrascolastiche. Quasi tutti quelli che leggono molto e con piacere credono di aver imparato a farlo a scuola, ma basta che glielo si metta in dubbio e fanno presto ad accorgersi che è soltanto un'illusione.

Il fatto però che molte delle nostre conoscenze sembrano anche adesso acquisite in modo casuale o come conseguenza secondaria di qualche altra attività che chiamiamo lavoro o svago, non significa che un apprendimento pianificato non tragga beneficio da un insegnamento pianificato o che l'uno e l'altro non abbiano bisogno di miglioramenti. Lo studente volenteroso che si pone l'obiettivo di acquisire una nuova e complessa capacità può trarre un grande beneficio dalla disciplina, oggi automaticamente associata al maestro di scuola all'antica, quello che insegnava a leggere, a scrivere e a far di conto. Nella scuola attuale questo tipo di insegnamento pratico è raro e ormai screditato, ma ci sono molte materie che uno studente volenteroso con attitudini normali può imparare nel giro di pochi mesi se gli vengono insegnate in modo tradizionale. Questo vale per i cifrari come per le tecniche atte a metterli in chiaro, per imparare una seconda e una terza lingua come per

apprendere a leggere e a scrivere, e anche per linguaggi particolari come l'algebra, la programmazione dei calcolatori, l'analisi chimica o per tecniche manuali come la dattilografia, l'orologeria, il lavoro dell'idraulico, del telegrafista o del riparatore di televisori; nonché, in fondo, per imparare a ballare, a guidare o a fare tuffi.

In certi casi l'ammissione a un corso di studi preparatori a una data specializzazione può presupporre qualche altra competenza specifica, ma non dovrebbe mai dipendere dal processo mediante il quale le capacità richieste sono state acquisite. Per riparare i televisori bisogna sapere leggere e scrivere e conoscere un po' di matematica; per fare tuffi è necessario nuotare bene; ma per guidare una macchina non occorre né l'una né l'altra cosa.

I progressi nell'apprendimento di una capacità sono misurabili. E' abbastanza facile calcolare le risorse ottimali di tempo e di materiali necessarie a un normale adulto animato da buona volontà. Negli Stati Uniti il costo dell'insegnamento di una seconda lingua europea per arrivare a un buon livello di scioltezza oscilla tra i quattrocento e i seicento dollari, mentre per una lingua orientale il tempo necessario per insegnarla è calcolabile più o meno al doppio. Si tratta comunque di somme esigue se paragonate al costo di dodici anni di scuola a New York (il minimo richiesto per essere assunti dal Dipartimento della sanità), che sfiora i quindicimila dollari. Non c'è dubbio che non soltanto l'insegnante, ma anche il tipografo e il farmacista proteggono la loro professione facendo credere alla gente che prepararsi a esercitarla sia molto costoso.

Attualmente le scuole hanno diritto di priorità su quasi tutti i fondi destinati all'istruzione. L'insegnamento pratico, che costa meno dell'insegnamento scolastico equivalente, è ora privilegio di chi è abbastanza ricco per fare a meno delle scuole e di chi viene mandato dalle forze armate o dalle grandi aziende a seguire corsi interni di addestramento. Negli Stati Uniti un programma di graduale descolarizzazione potrebbe in un primo tempo destinare all'insegnamento pratico solo risorse limitate. Ma a più lunga scadenza niente dovrebbe impedire a un cittadino, qualunque sia la sua età, di apprendere, a spese pubbliche, la specializzazione che preferisce tra le centinaia possibili.

Già adesso si potrebbero aprire a persone di tutte le età, e non

soltanto ai poveri, dei crediti, per il momento in numero limitato, validi per qualunque centro di formazione professionale. Questi crediti potrebbero assumere la forma di un passaporto o di una carta di credito educativo, da rilasciare a ogni cittadino al momento della nascita. Per favorire i poveri, i quali probabilmente nei primi anni di vita non avrebbero la possibilità di usufruire di questi assegni annuali, si potrebbe prevedere un'accumulazione degli interessi a beneficio di chi volesse utilizzare più tardi i diritti maturati. Con tali crediti, tutti o quasi sarebbero in grado di acquisire, nel momento che giudichino più opportuno, le capacità maggiormente richieste, meglio che a scuola e anche in modo più rapido, più economico e meno inficiato da effetti secondari sgradevoli.

La scarsità di istruttori professionali potenziali non è mai un fenomeno di lunga durata perché da un lato la richiesta di una determinata capacità aumenta solo parallelamente alla sua importanza nell'ambito della comunità, e dall'altro chi esercita una specialità potrebbe anche insegnarla. Oggi però chi è padrone di tecniche molto richieste, e che esigono un insegnante in carne e ossa, viene dissuaso dal far partecipi gli altri delle proprie capacità. A dissuaderlo sono sia i docenti che monopolizzano il diritto all'insegnamento, sia i sindacati che vogliono proteggere i propri interessi corporativi. Dei centri di formazione professionale che venissero valutati dai loro potenziali frequentatori in base ai risultati raggiunti, e non al personale impiegato o ai procedimenti usati, aprirebbro insospettate occasioni di lavoro magari anche a chi oggi è ritenuto inutilizzabile. Anzi, non c'è motivo perché simili centri non dovrebbero sorgere negli stessi luoghi di lavoro e perché l'imprenditore e le sue maestranze non dovrebbero fornire un insegnamento oltre che un posto a chi scegliesse di utilizzare in questa maniera la propria carta di credito didattico.

Nel 1956 si presentò nell'archidiocesi di New York la necessità di insegnare rapidamente lo spagnolo ad alcune centinaia di maestri, assistenti sociali e preti per metterli in grado di comunicare con i portoricani. Il mio amico Gerry Morris fece annunciare da una stazione radio in spagnolo che si cercavano persone di Harlem capaci di parlare la loro madrelingua. L'indomani si misero in coda davanti al suo ufficio duecento giovani di meno di vent'anni ed egli ne scelse una cinquantina, quasi tutte persone che avevano smesso di andare a scuola prima del

tempo. Egli insegnò loro a servirsi del manuale di spagnolo del Foreign Service Institute statunitense, destinato a linguisti con preparazione universitaria, e una settimana dopo i suoi insegnanti si mettevano al lavoro per conto proprio, ciascuno con quattro nuovaiorchesi che volevano imparare la loro lingua. Nel giro di sei mesi l'impresa venne portata a termine. Il cardinale Spellman poté così annunciare di avere centoventisette parrocchie dove almeno tre membri dell'organico sapevano comunicare in spagnolo. Non c'è programma scolastico che avrebbe potuto ottenere simili risultati.

Gli istruttori professionali sono pochi perché si ha una fede eccessiva nel valore dei diplomi. Il conferimento di questi attestati è di fatto una forma di manipolazione del mercato accettabile solo da parte di chi crede ciecamente nell'istituzione scolastica. Quasi tutti gli insegnanti d'arti e mestieri sono meno capaci, meno inventivi e meno comunicativi di un buon artigiano o di un buon tecnico. E quasi tutti quelli che insegnano una lingua straniera alle medie non la parlano con la stessa precisione cui potrebbero arrivare i loro allievi dopo sei mesi di adeguato addestramento pratico. Gli esperimenti compiuti da Angel Quintero a Portorico sembrano dimostrare che molti adolescenti, una volta che si forniscano loro gli incentivi, i programmi e gli utensili appropriati, sono più bravi di quasi tutti gli insegnanti nel guidare i propri compagni all'esplorazione scientifica delle piante, delle stelle e della materia o alla scoperta di come e perché funziona un motore o una radio.

Con questa «apertura di mercato» le possibilità di apprendimento professionale possono essere enormemente accresciute. E' però indispensabile che si accoppi l'insegnante giusto al giusto allievo e che quest'ultimo sia fortemente attratto da un programma intelligente e libero dalle costrizioni del normale piano di studi.

Per l'educatore ortodosso la libertà e la competitività dell'insegnamento pratico sono una bestemmia sovversiva. Separano infatti l'acquisizione di una capacità professionale dall'educazione «umanistica» che le scuole mettono nello stesso sacco, e portano quindi a un apprendimento non autorizzato che si affianca all'insegnamento non autorizzato, con conseguenze imprevedibili.

Recentemente è stata presentata una proposta che a prima vista sembra molto assennata. L'ha preparata Christopher Jencks del Center

for the Study of Public Policy sotto il patrocinio dell'Office of Economic Opportunity. Si tratterebbe di distribuire i «crediti» scolastici o le borse di studio direttamente ai genitori e agli studenti, in modo che possano spenderli nelle scuole che preferiscono. In effetti questi accreditamenti personali potrebbero essere un passo importante nella direzione giusta. E' necessario che si garantisca a ogni cittadino il diritto a una parte eguale dei fondi pubblici per l'istruzione tratti dal gettito fiscale, nonché il diritto di verificare tale parte e di adire le vie legali se gli viene rifiutata. E' una forma di garanzia contro una tassazione regressiva.

Ma la proposta Jencks si apre con l'inquietante affermazione che «conservatori, progressisti e radicali hanno fatto coro nel lamentare, in questa o quell'occasione, che il sistema educativo americano non dia agli educatori professionisti incentivi sufficienti ad assicurare alla maggior parte dei ragazzi un insegnamento ad alto livello». La proposta dunque si condanna da sola, in quanto chiede borse di studio obbligatoriamente utilizzabili solo nell'ambito scolastico.

E' come dare a uno zoppo un paio di grucce e stabilire che può adoperarle solo se ne lega assieme le estremità. Così com'è adesso, questa proposta fa il gioco non solo degli educatori professionisti, ma dei razzisti, dei fautori di scuole confessionali e in genere di tutti coloro i cui interessi richiedono la divisione sociale. Ma la concessione di crediti educativi utilizzabili esclusivamente nella scuola fa soprattutto il gioco di chi vuol continuare a vivere in una società dove la promozione sociale dipenda non da una dimostrata competenza ma dal pedigree scolastico mediante il quale si presume che sia stata acquisita. Questa discriminazione a favore delle scuole, che è al centro della proposta di Jencks per una diversa distribuzione dei fondi destinati all'istruzione, potrebbe svuotare uno dei principi che devono assolutamente improntare la riforma dell'istruzione: la restituzione dell'iniziativa e della responsabilità dell'apprendimento al discente o al suo tutore più immediato.

La descolarizzazione della società comporta il riconoscimento della duplice natura dell'istruzione. Insistere soltanto sull'insegnamento pratico potrebbe essere disastroso; bisogna dare la stessa importanza anche ad altre forme d'apprendimento. Ma se la scuola è un luogo sbagliato per imparare una tecnica, lo è ancora di più per farsi

un'istruzione. Svolge male entrambi i compiti anche perché non fa distinzione tra loro. Nell'insegnamento professionale è inefficiente soprattutto perché lo inserisce in un programma di studi generali. Accade quasi sempre, infatti, che un programma previsto per migliorare una determinata capacità tecnica sia indissolubilmente legato ad altre materie irrilevanti. Così la storia è legata ai progressi in matematica e la frequenza alle lezioni al diritto di servirsi della palestra.

La scuola è ancor meno efficiente quando si tratta di preparare le condizioni che favoriscano un uso aperto, esplorativo, delle capacità acquisite, cioè quella che io chiamerò «educazione liberale». La ragione principale è che la scuola è obbligatoria e diventa presto fine a se stessa: un soggiorno forzato in compagnia di insegnanti, compensato con il discutibile privilegio di una dose ulteriore di tale compagnia. Come l'istruzione professionale deve essere liberata dalle pastoie di un programma generale, così l'educazione liberale deve essere sbarazzata dall'obbligo della frequenza. Sia l'apprendimento professionale sia l'educazione a un comportamento inventivo e creativo possono trarre giovamento da ordinamenti istituzionali, ma hanno una natura diversa e spesso opposta.

Quasi tutte le capacità tecniche possono essere acquisite e migliorate con l'insegnamento pratico, perché la capacità comporta la padronanza di un comportamento definibile e prevedibile. L'insegnamento professionale può quindi puntare sulla simulazione delle circostanze in cui una certa capacità verrà utilizzata. Viceversa l'educazione a un'utilizzazione esplorativa e creativa delle capacità non può basarsi sulle esercitazioni pratiche. Può essere il punto d'arrivo di un insegnamento, ma di tipo sostanzialmente opposto all'esercitazione pratica. Si fonda infatti sul rapporto tra partner che già posseggono alcune delle chiavi che danno accesso alle conoscenze accumulate nella e dalla comunità. Si fonda sullo spirito critico di quanti si servono di queste conoscenze in modo creativo. Si fonda infine sulla domanda sorprendente e inattesa che apre nuove prospettive a chi l'ha presentata e a chi l'ha ricevuta.

L'istruttore professionale parte da un insieme di circostanze prestabilite che permettono al discente di sviluppare certe determinate reazioni. La guida, invece, o il maestro, ha il compito di favorire l'incontro tra partner ben assortiti perché possa attuarsi il processo della

conoscenza. Questo incontro è determinato dai partner stessi, dalle loro domande rimaste senza risposta. Al massimo la guida può aiutare l'allievo a formulare l'oggetto della propria ricerca, perché solo esponendolo in maniera chiara egli avrà la possibilità di trovare il compagno che in quel momento desidera, come lui, esplorare lo stesso problema nel medesimo contesto.

A prima vista questo assortimento di partner a fini didattici sembra più difficilmente realizzabile del reperimento di istruttori professionali o di compagni per un gioco. Una delle ragioni è la profonda paura che ha inculcato in noi la scuola, una paura che ci inibisce. Lo scambio non autorizzato di capacità tecniche - siano pure capacità non richieste - è più prevedibile, e sembra dunque meno pericoloso, delle illimitate possibilità d'incontro tra persone che hanno in comune un problema per loro, e in quel momento, socialmente, intellettualmente ed emotivamente importante.

L'insegnante brasiliano Paulo Freire lo sa per esperienza personale. Ha infatti scoperto che qualunque adulto è in grado di cominciare a leggere nel giro di quaranta ore se le prime parole che decifra sono cariche di significato politico. Freire manda i membri della sua équipe in un villaggio con l'incarico di scoprire quali sono le parole che possono esprimere i più importanti problemi del momento, come l'accesso a un pozzo o gli interessi composti del debito con il "patron". La sera gli abitanti del villaggio si riuniscono per discutere su queste parole-chiave. Cominciano a rendersi conto che ogni parola rimane sulla lavagna anche quando il suo suono è ormai svanito. Le lettere continuano a rivelare la realtà e a renderla affrontabile come problema. Ho spesso avuto modo di constatare personalmente come la discussione porti a una presa di coscienza sociale e come essi si sentano spinti ad agire sul piano politico con la stessa rapidità con cui imparano a leggere. Sembra quasi che, nell'atto di trascriverla, prendano in mano la realtà.

Ricordo un uomo che si lamentava per il peso delle matite: gli era difficile maneggiarle perché pesavano meno di un badile; e ne ricordo un altro che, mentre andava a lavorare con i suoi compagni, si fermò e con la zappa scrisse sul terreno la parola, "agua", su cui stavano discutendo. Dal 1962 il mio amico Freire è passato da un esilio all'altro, soprattutto perché non vuol saperne di organizzare le proprie riunioni

intorno a parole già selezionate da educatori riconosciuti, anziché intorno a quelle portate in aula da coloro che devono discuterle.

L'assortimento a scopo didattico di persone già brillantemente scolarizzate è un problema completamente diverso. Quelli che non hanno bisogno di un'assistenza del genere sono una minoranza persino tra i lettori dei giornali seri. La maggioranza certo non può e non deve essere chiamata a discutere su uno slogan, una parola o un'immagine; ma l'idea è la stessa: bisognerebbe che si riunissero per affrontare un problema scelto e definito da loro stessi. L'apprendimento creativo, esplorativo, esige partecipanti a un eguale livello e interessati in quel momento ai medesimi problemi. Le grandi università tentano vanamente di metterli assieme moltiplicando i corsi, ma di solito non riescono a nulla, perché sono legate a programmi rigidi, alla struttura dei corsi e alla burocrazia amministrativa. Nelle scuole, università comprese, quasi tutti i fondi sono destinati a pagare il tempo e la voglia di un numero limitato di persone di affrontare problemi predeterminati in un contesto ritualmente definito. La più radicale alternativa alla scuola sarebbe una rete, o un servizio, che offrisse a ciascuno la stessa possibilità di mettere in comune ciò che lo interessa in quel momento con altri che condividono il suo stesso interesse.

Per dare un esempio di ciò che intendo, dirò come questo tipo di incontro intellettuale potrebbe attuarsi a New York. Ogni persona, in qualunque momento e con un costo minimo, dovrebbe poter comunicare a un computer l'indirizzo e il numero di telefono, indicando il libro, l'articolo, il film o il disco per discutere il quale vorrebbe trovare un compagno. Nel giro di pochi giorni riceverebbe per posta un elenco di coloro che negli ultimi tempi hanno presentato la medesima richiesta, e questo elenco gli permetterebbe di combinare per telefono incontri con persone che, inizialmente, sarebbero note soltanto per il fatto che hanno chiesto un dialogo sullo stesso argomento.

Mettere insieme le persone secondo il loro interesse per un determinato titolo è estremamente semplice. Permette l'identificazione solo in base a un reciproco desiderio di discutere un'affermazione precisa fatta da una terza persona, e lascia all'individuo l'iniziativa di organizzare l'incontro. Contro questa semplicità scheletrica si sollevano di solito tre obiezioni. Intendo affrontarle non solo per chiarire la teoria che voglio illustrare con la mia proposta - esse infatti mettono in luce la

radicata resistenza alla descolarizzazione dell'istruzione e alla separazione dell'apprendimento dal controllo sociale - ma anche perché possono far capire quali siano le risorse esistenti che non vengono usate a fini educativi.

La prima obiezione è: perché l'autoidentificazione non può avvenire anche intorno a una "idea" o una questione? Certo in un sistema computerizzato sarebbe possibile partire anche da simili termini soggettivi. I partiti politici, le chiese, i sindacati, i circoli, le associazioni di quartiere e gli ordini professionali già organizzano le proprie attività didattiche in questa maniera e si comportano in pratica come se fossero scuole. Riuniscono cioè persone per indagare su certi «temi», e questi vengono trattati in corsi, seminari e cicli di studi nei quali i presunti «interessi comuni» sono prestabiliti. Un simile incontro su un "tema" è per definizione accentrato intorno all'insegnante: esige una presenza autoritaria che decida per conto dei partecipanti il punto di partenza della loro discussione.

Viceversa l'incontro suggerito da un libro, un film, eccetera, nella sua forma più pura, lascia decidere all'autore del libro, film, eccetera il linguaggio, i termini e il contesto nei quali si presenta un determinato problema o un avvenimento, e permette a quanti accettano questo punto di partenza di arrivare a un'identificazione reciproca. Per esempio radunare gente sull'idea della «rivoluzione culturale» sfocia di solito nella confusione o nella demagogia. Invece riunire coloro cui interessa aiutarsi reciprocamente a capire un particolare articolo di Mao, Marcuse, Freud o Goodman, s'iscrive nella grande tradizione della cultura liberale, dai dialoghi di Platone, costruiti intorno a presunte affermazioni di Socrate, ai commenti su Pietro Lombardo di Tommaso d'Aquino. L'idea di incontrarsi per parlare di un titolo è dunque radicalmente diversa dalla teoria che sta alla base di certi club del libro come il «Great Books Club»: invece di fidarsi della scelta di un gruppo di professori di Chicago, due persone qualunque possono prendere il libro che vogliono per analizzarlo a fondo.

La seconda obiezione dice: perché l'annuncio di chi cerca un incontro del genere non può contenere anche informazioni sull'età, il passato, la visione del mondo, le competenze, le esperienze e altre caratteristiche determinanti? Si può ancora rispondere che non c'è motivo per cui non si possa e non si debba inserire queste restrizioni

discriminatorie in alcune delle tante università - con o senza mura -, dove gli incontri basati sui titoli potrebbero essere un metodo organizzativo fondamentale. Potrei immaginare anche un sistema che incoraggi gli incontri di persone interessate alla presenza dell'autore del libro scelto o di un suo portavoce; uno che garantisca la presenza di un consulente preparato; uno aperto soltanto agli studenti iscritti a un dipartimento universitario o a una scuola; o uno che permetta esclusivamente incontri tra persone che hanno precisato il loro particolare modo di vedere il titolo in discussione. Ognuna di queste limitazioni può avere i suoi vantaggi per il raggiungimento di obiettivi didattici specifici. Ma ho paura che, nella maggior parte dei casi, la vera ragione per cui vengono proposte è il disprezzo, derivato dal presupposto che la gente è ignorante: gli educatori vogliono insomma evitare che gli ignoranti si incontrino per parlare di un testo che magari non capiscono e che leggono "soltanto" perché li interessa.

Terza obiezione: perché non fornire a coloro che cercano un incontro un'assistenza non invadente che lo faciliti, cioè uno spazio, un orario, un vaglio, una protezione? E' ciò che fanno adesso le scuole, con l'inefficienza tipica delle grandi burocrazie. Se vogliamo lasciare l'iniziativa degli incontri a quelli stessi che li desiderano, a questo probabilmente provvederebbero molto meglio organizzazioni che oggi nessuno associa alla didattica. Penso ai proprietari di ristoranti, agli editori, ai servizi di segreteria telefonica, ai direttori dei grandi magazzini e persino ai funzionari delle ferrovie che potrebbero dare impulso alle proprie organizzazioni facilitando questi incontri educativi.

Incontrandosi per la prima volta in un caffè, per esempio, i due possibili compagni potrebbero farsi riconoscere tenendo il libro da discutere accanto alla tazza. Comunque chi ha preso l'iniziativa di organizzare tali incontri imparerebbe presto di quali mezzi servirsi per stabilire rapporti con le persone che gli interessano. C'è il rischio che una discussione con uno o più estranei si riveli una perdita di tempo, una delusione o addirittura un'esperienza sgradevole, ma è certamente minore del rischio che corre chi presenta domanda d'iscrizione a un'università. Un incontro combinato da un computer per discutere un articolo comparso su una rivista a diffusione nazionale, se lo si tiene, mettiamo, in un caffè del centro, non obbliga nessuno dei partecipanti a restare in compagnia dei suoi nuovi conoscenti per più tempo di quanto

occorre per bere una tazza di caffè, e inoltre egli non è per niente obbligato a rivederli in futuro. E' alta in compenso la possibilità che ciò contribuisca a diradare l'opacità della vita in una metropoli moderna e aiuti a trovare nuove amicizie, un lavoro di propria scelta e testi da leggere criticamente. (E' certamente innegabile che in questa maniera l'F.B.I. potrebbe procurarsi una documentazione sulle letture e gli incontri dei singoli cittadini, ma che nel 1970 qualcuno si possa ancora preoccupare di questo fa soltanto sorridere un uomo libero, il quale, volente o nolente, contribuisce comunque al mare di carte irrilevanti in cui affogano i ficcanaso.)

Sia lo scambio di capacità tecniche sia l'incontro tra persone interessate a un determinato argomento si fondano sul presupposto che l'educazione per tutti è l'educazione da parte di tutti. A una cultura popolare non si può arrivare con l'arruolamento forzoso in un'istituzione specializzata, ma solo mobilitando l'intera popolazione. Oggi questo diritto eguale per tutti di valersi delle proprie capacità di insegnare e di apprendere è monopolizzato dagli insegnanti patentati. La competenza di questi ultimi, a sua volta, è ristretta a ciò che si può fare nell'ambito della scuola. E da qui deriva, inoltre, la netta separazione tra lavoro e svago: allo spettatore come al lavoratore si richiede di arrivare nel luogo di lavoro o di svago pronti a inserirsi nella routine che è stata per loro predisposta. Questo condizionamento, simile a quello che determina la forma, il modo d'impiego e la pubblicità di un prodotto, li plasma in funzione del loro ruolo esattamente quanto l'istruzione regolamentare impartita attraverso la scuola. Per un'alternativa radicale a una società scolarizzata non occorrono soltanto nuovi meccanismi formali per l'acquisizione formale delle capacità e la loro utilizzazione didattica. Una società descolarizzata comporta anche un nuovo modo di affrontare il problema dell'istruzione casuale o informale.

Per l'istruzione casuale non si può più tornare alle forme che assumeva l'apprendimento nei villaggi o nelle città del Medio Evo. La società tradizionale era sostanzialmente una serie di cerchi concentrici di strutture significanti, mentre l'uomo moderno deve imparare a trovare un significato nelle numerose strutture con le quali ha soltanto un rapporto marginale. Nel villaggio, il linguaggio, l'architettura, il lavoro, la religione e le tradizioni familiari erano tra loro in armonia, si giustificavano e si rafforzavano a vicenda. Crescere all'interno di una di

queste strutture significava crescere anche nelle altre. Persino l'apprendistato professionale era un'attività secondaria di mestieri specialistici come quelli del calzolaio o del cantore di salmi. Un apprendista poteva anche non diventare mai un maestro artigiano o uno studioso, ma contribuiva egualmente a fare le scarpe o a dare solennità alle cerimonie religiose. L'istruzione non aveva bisogno di sottrarre tempo al lavoro o allo svago. Era un fatto complesso e non pianificato che continuava per tutta la vita di una persona.

La società contemporanea è un prodotto di piani ben precisi ed è nel loro ambito che devono essere progettate le occasioni da offrire a chi vuole apprendere. L'affidamento all'istruzione specialistica e a tempo pieno mediante la scuola è ormai destinato a diminuire e dovremo trovare altri modi di imparare e di insegnare: bisognerà che tornino ad aumentare le qualità didattiche di tutte le istituzioni. Ma è una previsione molto ambigua. Potrebbe infatti significare che nella città moderna gli uomini saranno sempre più vittime di un efficiente processo di istruzione e di manipolazione totale, una volta che saranno stati privati persino di quella tenue parvenza di indipendenza critica che oggi la scuola umanistica fornisce se non altro ad alcuni dei suoi allievi. Ma potrebbe anche significare che gli uomini smetteranno di ripararsi dietro i diplomi acquisiti a scuola e troveranno così il coraggio di «alzare la voce» e quindi di controllare e guidare le istituzioni delle quali fanno parte. Per arrivare a questo dobbiamo imparare a determinare il valore sociale del lavoro e dello svago in funzione degli scambi d'insegnamenti cui possono dare occasione. La partecipazione effettiva alle scelte politiche di una strada, di un luogo di lavoro, di una biblioteca, di un mezzo d'informazione o di un ospedale è quindi il metro migliore per misurare il loro livello come istituzioni educative.

Mi è accaduto recentemente di parlare con un gruppo di studenti delle medie inferiori che stava organizzando un movimento di contestazione del passaggio obbligatorio al ciclo successivo. Il loro slogan era «partecipazione, non simulazione». Erano delusi perché il loro discorso era stato interpretato come una richiesta di minore e non di maggiore istruzione e mi fecero tornare in mente la critica di Karl Marx a un brano del programma di Gotha che - cento anni fa - voleva vietare il lavoro infantile. Marx si opponeva a questa proposta in nome dell'educazione dei ragazzi che poteva avvenire soltanto nel luogo di

lavoro. Se è vero che il massimo frutto della fatica di un uomo dovrebbe essere l'insegnamento che ne trae e la possibilità che vi trova di cominciare a istruire gli altri, l'alienazione della società moderna in un senso pedagogico è ancora più grave della sua alienazione economica.

Del principale ostacolo sul cammino verso una società che veramente educi mi ha dato una buona definizione un amico nero di Chicago, quando mi ha detto che la nostra immaginazione è «tutta messa su dalla scuola». Noi permettiamo allo stato di stabilire quali siano le insufficienze d'istruzione comuni ai suoi cittadini e di istituire un organismo specialistico per eliminarle. Condividiamo in tal modo l'illusione che sia possibile distinguere ciò che è necessario all'istruzione degli altri da ciò che non lo è, proprio come le generazioni precedenti promulgavano leggi per definire ciò che era sacro e ciò che era profano.

Durkheim sosteneva che la capacità di dividere in due regni la realtà sociale è l'essenza stessa di ogni religione costituita. Ci sono, argomentava, religioni prive del soprannaturale e religioni prive di dèi, ma non ce n'è una che non suddivida il mondo in cose, periodi e persone che sono sacri e in altri che sono di conseguenza profani. Si può applicare questa tesi anche alla sociologia dell'istruzione, perché la scuola opera una divisione radicale che è sostanzialmente della stessa natura.

Il mero fatto che esistano scuole obbligatorie divide ogni società in due regni: certi periodi o processi o metodi o professioni sono «accademici» o «pedagogici», mentre altri non lo sono. Il potere della scuola di dividere in questo modo la realtà sociale è illimitato: l'educazione viene staccata dal mondo e il mondo diventa non educativo.

I teologi contemporanei, a partire da Bonhoeffer, denunciano l'attuale confusione tra il messaggio biblico e la religione istituzionalizzata. Fanno notare che, come l'esperienza dimostra, la libertà e la fede cristiana traggono di solito giovamento dalla secolarizzazione. Sono affermazioni che a molti ecclesiastici paiono inevitabilmente blasfeme. Analogamente è fuor di dubbio che il processo didattico trarrà profitto dalla descolarizzazione della società, anche se tale richiesta appare a molti uomini di scuola un tradimento della tradizione illuministica. Ma sono proprio questi lumi che nelle scuole si stanno ora smorzando.

La secolarizzazione della fede cristiana dipende dall'impegno a essa dedicato da parte di cristiani profondamente radicati nella chiesa. Analogamente la descolarizzazione dell'istruzione ha assolutamente bisogno della guida di coloro che nelle scuole sono stati allevati. In questa missione i programmi scolastici non possono servir loro da alibi: ognuno di noi resta responsabile di ciò che è stato fatto di lui, anche se può non saper far altro che accettare questa responsabilità e servire da monito per gli altri.

2 - FENOMENOLOGIA DELLA SCUOLA

Certe parole diventano talmente generiche da non servire più a niente. Per esempio, «scuola», «lezione», «insegnare». S'infiltrano come tante amebe in tutti gli interstizi del linguaggio. L'A.B.M. [Anti Ballistic Missile - sistema di difesa antimissili] darà una "lezione" ai russi; l'I.B.M. "insegnerà" ai bambini negri; l'esercito può diventare la "scuola" della nazione.

Prima di cercare alternative nel campo dell'istruzione, dobbiamo quindi metterci d'accordo su ciò che intendiamo per «scuola». Possiamo farlo in diversi modi. Cominciare per esempio elencando le funzioni latenti svolte dai sistemi scolastici moderni, cioè la custodia, la selezione, l'addottrinamento, l'istruzione. O analizzarne la «clientela» e verificare quali di queste funzioni latenti rendono un servizio o un disservizio a insegnanti, imprenditori, ragazzi, genitori o categorie professionali. O anche riesaminare la storia della cultura occidentale e le informazioni raccolte dagli antropologi, alla ricerca di istituzioni che abbiano avuto un ruolo paragonabile a quello svolto oggi dalla scuola. O infine ricordare i molti principi normativi che sono stati formulati fin dai tempi di Comenio, o addirittura di Quintiliano, e scoprire a quale di essi s'avvicina maggiormente il sistema scolastico moderno. Ma ognuno di questi metodi ci costringerebbe a partire dal presupposto di un rapporto inscindibile tra scuola e istruzione. Per avere a disposizione un linguaggio che permetta di parlare di scuola senza questo riferimento costante all'istruzione, ho preferito iniziare con quella che potremmo definire una «fenomenologia della scuola pubblica». A questo fine chiamerò «scuola» un processo caratterizzato dall'età dei discenti, dal rapporto determinante con l'insegnante e dalla frequenza a tempo pieno di un programma di studi obbligatorio.

1 – "Età"

La scuola raggruppa le persone in base alla loro età. E' un raggruppamento che parte da tre premesse indiscusse: il posto dei bambini è la scuola; i bambini imparano a scuola; ai bambini si può insegnare soltanto a scuola. Io credo che queste premesse, mai poste in dubbio, debbano essere invece riesaminate con molta attenzione.

Noi ci siamo ormai abituati ai bambini. Abbiamo deciso che devono andare a scuola, fare ciò che gli si dice e non avere né un reddito personale né una propria famiglia. Ci aspettiamo che sappiano qual è il loro posto e che si comportino come bambini. Ci ricordiamo, con nostalgia o con amarezza, di quando eravamo bambini anche noi e siamo tenuti a tollerare il comportamento infantile dei bambini. Il compito di provvedere a loro è proprio del genere umano. Dimentichiamo, così, che la nostra particolare concezione della «fanciullezza» si è formata solo da poco tempo nell'Europa occidentale, e in epoca ancora più recente nelle Americhe (4).

La fanciullezza come momento diverso dall'infanzia, dall'adolescenza o dalla gioventù, era ignota a quasi tutti i periodi storici. In certi secoli dell'era cristiana non ci si rendeva neppure conto delle sue proporzioni fisiche: gli artisti dipingevano il bambino come un adulto in miniatura in braccio alla madre. I bambini comparvero in Europa contemporaneamente all'orologio da tasca e agli usurai cristiani del Rinascimento. E fino al nostro secolo né poveri né ricchi avevano mai sentito parlare di vestiti per bambini, di giochi per bambini o dell'immunità del bambino di fronte alla legge. Il concetto di fanciullezza è proprio della borghesia. Il figlio dell'artigiano, del contadino o del nobile vestiva come suo padre, faceva i suoi stessi giochi e rischiava nella stessa maniera l'impiccagione. Ma da quando la borghesia ha scoperto la «fanciullezza» è cambiato tutto. Solo alcune chiese continuarono per qualche tempo a rispettare la dignità e la maturità del giovanissimo: nella chiesa cattolica, fino al Concilio Vaticano secondo, s'insegnava a ogni bambino che un cristiano perviene al discernimento morale e al libero arbitrio a sette anni e che da quel momento egli è in grado di commettere peccati per i quali può essere punito all'inferno per l'eternità. Verso la metà di questo secolo le famiglie borghesi hanno cominciato a cercare di proteggere i propri

bambini dal peso di questa dottrina, e sono le loro idee sulla fanciullezza che determinano oggi il comportamento pratico della chiesa.

Fino al secolo scorso i «bambini» della borghesia si formavano in casa, con l'aiuto di precettori e di scuole private. Solo con l'avvento della società industriale divenne possibile e fu messa alla portata delle masse la produzione in serie della «fanciullezza». Il sistema scolastico è un fenomeno moderno come la fanciullezza da esso prodotta.

Ma poiché la maggior parte delle persone non vive nelle città industriali, ancora oggi i più non sanno per esperienza diretta che cosa sia la fanciullezza. Sulle Ande, una volta che sei diventato «utile», cominci subito a coltivare la terra. E prima devi far la guardia alle pecore. Utile lo diventi a undici anni se ti hanno nutrito bene, o altrimenti a dodici. Parlavo di recente con il mio guardiano notturno, Marcos, di un suo figlio undicenne che lavora in una bottega di barbiere. Gli feci notare in spagnolo che era ancora un "niño". E lui, sorpreso, rispose con un disarmante sorriso: «Credo che lei abbia ragione, don Ivan». Rendendomi conto che, prima di quella mia frase, per Marcos il ragazzo era stato soprattutto un «figlio», mi sentii in colpa per aver tirato la tenda della fanciullezza tra due persone sensibili. Naturalmente se avessi detto a un uomo che vive nei quartieri poveri di New York che suo figlio, benché vada a lavorare, è ancora un «bambino», non lo avrei sorpreso. Egli sa perfettamente che a un ragazzo di undici anni dovrebbero essere concessi i privilegi della fanciullezza e soffre perché suo figlio non ne gode. Il rampollo di Marcos non è ancora afflitto dall'aspirazione alla condizione di bambino, quello del nuovaiorchese si sente frustrato.

La maggior parte della popolazione mondiale, dunque, non vuole o non può assicurare ai propri figli il moderno diritto alla fanciullezza. Sembra però che esso sia un peso anche per molti bambini della minoranza che gode di questo privilegio. Parecchi di loro sono soltanto costretti a subirlo e non sono per niente soddisfatti di svolgere il ruolo del bambino. Crescere nella condizione di bambino significa essere condannati a un conflitto disumano tra la propria coscienza di sé e il ruolo imposto da una società che sta attraversando la propria età scolare. Né Stephen Dedalus né Alexander Portnoy si sono goduti la fanciullezza e ho l'impressione che anche a molti altri di noi non

piacesse minimamente essere trattati da bambini.

Se non esistessero istituzioni didattiche destinate a specifiche età e obbligatorie, la «fanciullezza» sparirebbe dalla circolazione. I giovani delle nazioni ricche sarebbero liberati dalla sua distruttività, e i paesi poveri cesserebbero di cercar d'imitare la fanciullaggine di quelli ricchi. Se si vuole che la società superi la fase della fanciullezza, bisogna ch'essa sia tale che i giovani possano viverci. Non può più restare in piedi l'attuale distacco tra una società adulta che si spaccia per umana e un ambiente scolastico che è una parodia della realtà.

La fine della scuola come istituzione potrebbe anche porre termine alla discriminazione che attualmente opera contro gli infanti, gli adulti e i vecchi, e a favore degli adolescenti e dei giovani. La decisione della società di destinare le risorse didattiche disponibili soprattutto a quei cittadini che si sono lasciati alle spalle la straordinaria capacità di apprendere propria dei primi quattro anni di vita e non hanno ancora maturato appieno una autonoma volontà d'imparare, apparirà probabilmente assurda ai nostri posteri.

La sapienza istituzionale ci dice che i bambini hanno bisogno della scuola. La sapienza istituzionale ci dice che i bambini imparano a scuola. Ma questa sapienza istituzionale è a sua volta un prodotto della scuola, perché il sano buonsenso ci fa notare che nella scuola si può insegnare soltanto ai bambini. Solo segregando degli esseri umani nella categoria della fanciullezza è possibile assoggettarli all'autorità di un insegnante.

2 - "Insegnanti e allievi"

Per definizione, i bambini sono allievi. La richiesta di un ambiente riservato alla fanciullezza crea un mercato sconfinato per gli insegnanti patentati. La scuola è un'istituzione basata sull'assioma che l'apprendimento è il prodotto dell'insegnamento. E la sapienza istituzionale continua ad accettare questo assioma, nonostante le prove schiaccianti che lo contraddicono.

Quasi tutto ciò che sappiamo lo abbiamo imparato fuori della scuola. Gli allievi apprendono la maggior parte delle loro nozioni senza, e spesso malgrado, gli insegnanti. Ma il tragico è che i più assorbono la lezione della scuola anche se a scuola non mettono mai piede.

E' fuori della scuola che ognuno impara a vivere. Si impara a parlare, a pensare, ad amare, a sentire, a giocare, a bestemmiare, a far politica e a lavorare, senza l'intervento di un insegnante. Non fanno eccezione a questa regola neanche quei bambini che sono soggetti giorno e notte alla tutela di un maestro. Gli orfanelli, gli idioti e i figli degli insegnanti imparano quasi tutto quello che fanno fuori del processo «educativo» predisposto per loro. Gli insegnanti che hanno tentato di migliorare l'istruzione dei poveri hanno ottenuto risultati mediocri. Ai genitori poveri che vogliono mandare a scuola i loro bambini non interessa tanto ciò che impareranno quanto il diploma e i soldi che grazie al diploma potranno guadagnare. E i genitori borghesi, se affidano i propri bambini a un insegnante, lo fanno per impedire che imparino ciò che i poveri apprendono per le strade. Le indagini sull'istruzione dimostrano sempre di più che i bambini imparano la maggior parte di ciò che gli insegnanti credono d'insegnargli, dai coetanei, dai fumetti, dalle loro osservazioni casuali e soprattutto dalla mera partecipazione al rituale scolastico. Gli insegnanti anzi, il più delle volte, ostacolano quel tanto di apprendimento delle materie che avviene nella scuola.

Metà degli abitanti del mondo non ha mai messo piede in una scuola. Non hanno alcun contatto con insegnanti e non godono del privilegio di diventare evasori dall'obbligo scolastico. Imparano tuttavia benissimo il messaggio trasmesso dalla scuola, e cioè che dovrebbero avere anche loro un'istruzione scolastica e in quantità sempre maggiori. La scuola li rende consapevoli di essere cittadini di categoria inferiore,

attraverso l'esattore fiscale che gliela fa pagare, il demagogo che gli fa sperare di averla o i loro stessi figli una volta che ne sono stati agganciati. In tal modo si toglie ai poveri il rispetto per se stessi convertendoli a un credo che assicura la salvezza solo mediante la scuola. La chiesa per lo meno lasciava la possibilità di redimersi nell'ora della morte; la scuola lascia soltanto l'aspettativa (contraffazione della speranza) che ce la faranno i nipoti. Aspettativa che, naturalmente, è un altro frutto di apprendimento, proveniente però dalla scuola, non dagli insegnanti.

Gli allievi hanno sempre attribuito a merito dei propri insegnanti ben poco di ciò che hanno imparato. Sia i brillanti che gli ottusi, per passare agli esami si sono sempre affidati alla memoria, allo studio e alla presenza di spirito, spinti dal bastone o dalla carota di una carriera ambita.

Gli adulti tendono a tingere di romanticismo il loro passato scolastico. Retrospectivamente, attribuiscono ciò che hanno appreso all'insegnante di cui impararono ad ammirare la pazienza. Ma questi stessi adulti si preoccuperebbero della salute mentale di un bambino che corresse a casa a raccontare loro ciò che ha imparato dai suoi singoli insegnanti.

Le scuole creano posti di lavoro per gli insegnanti, indipendentemente da ciò che gli allievi ne imparano.

3 - "Frequenza a tempo pieno"

Ogni mese mi capita sotto gli occhi un nuovo elenco di proposte presentate all'Agency for International Development da qualche industria statunitense, in cui si suggerisce che nell'America latina «l'insegnante di classe» venga sostituito con degli esperti nei sistemi d'informazione programmata o più semplicemente con la T.V. Negli Stati Uniti, l'idea dell'insegnamento come lavoro di squadra di ricercatori, pianificatori e tecnici è sempre più accettata. Ma che l'insegnante sia una maestrina o un gruppo di uomini in camice bianco, che essi riescano o meno a insegnare le materie elencate nei programmi, in ogni caso l'insegnante professionista crea un ambiente sacro.

L'incertezza sul futuro dell'insegnamento professionistico mette in crisi la classe. Se i professionisti dell'educazione volessero specializzarsi nel promuovere l'apprendimento, dovrebbero abolire un sistema che richiede ogni anno da 750 a 1000 riunioni. Ma com'è noto l'insegnante non si limita a questo. La sapienza istituzionale della scuola dice ai genitori, agli allievi e agli educatori che l'insegnante, se vuole insegnare, deve esercitare la propria autorità entro un recinto sacro. Ciò vale anche per l'insegnante i cui allievi trascorrono la maggior parte dell'orario scolastico in un'aula senza pareti.

La scuola, per sua stessa natura, tende a rivendicare e assorbire totalmente il tempo e le energie di chi ne fa parte. Di conseguenza, l'insegnante si trasforma in custode, predicatore e terapeuta.

In ciascuno di questi tre ruoli l'insegnante fonda la propria autorità su una prerogativa diversa. Come "insegnante-custode" funge da cerimoniere, che guida gli allievi nei labirintici meandri di un lungo rituale. Vigila sull'osservanza delle regole e gestisce le complicate norme dell'iniziazione alla vita. Nei casi migliori, predispone il terreno adatto all'acquisizione di qualche capacità particolare, come hanno sempre fatto i maestri di scuola: senza illudersi di produrre una profonda cultura, addestra meccanicamente i propri allievi ad alcune tecniche basilari.

Come "insegnante-moralista" si sostituisce ai genitori, a Dio o allo stato. Catechizza l'allievo su ciò che è giusto o inammissibile, non soltanto a scuola ma nella società in genere. Sta "in loco parentis" per ciascun ragazzo e garantisce in tal modo che tutti si sentano figli dello

stesso stato.

Come "insegnante-terapeuta" si ritiene autorizzato a frugare nella vita privata dell'allievo per aiutarlo a crescere come persona. Ma questa funzione, esercitata da chi si sente anche custode e predicatore, comporta di solito che egli persuada l'allievo ad accettare passivamente la sua visione della verità e le sue idee su ciò che è bene.

La pretesa che su questo sistema scolastico si possa fondare una società liberale è assurda. Dai rapporti insegnante-allievo sono infatti escluse tutte le salvaguardie della libertà individuale. Quando il professore riassume nella propria persona le funzioni di giudice, ideologo e medico, il tratto fondamentale della società viene ad essere deformato proprio da quel processo che dovrebbe preparare alla vita. L'insegnante che detiene questi tre poteri contribuisce alla distorsione del bambino assai più delle leggi che sanciscono la sua minorità giuridica o economica o limitano i suoi diritti di riunione o di movimento.

Gli insegnanti non sono certo i soli professionisti che offrano terapie. Gli psichiatri, i consulenti psicologici e gli esperti di orientamento professionale, persino gli avvocati, aiutano i propri clienti a decidere, a maturare la loro personalità, a istruirsi; ma il buon senso dice al cliente che questi professionisti non possono imporre la propria opinione su ciò che è bene o è male, o costringere chicchessia a seguire i loro consigli. Soltanto gli insegnanti e i preti sono, fra i professionisti, quelli che si sentono in diritto d'entrare nelle faccende private dei loro clienti nell'atto stesso in cui predicano a un uditorio che è loro prigioniero.

Il bambino americano, quando si trova di fronte a quel prete secolare che è l'insegnante, non è protetto né dal primo né dal quinto emendamento della Costituzione del suo paese (5). Deve affrontare un uomo che porta in testa un'invisibile triplice corona simile alla tiara papale, simbolo di una triplice autorità riunita in una sola persona. Per il bambino l'insegnante pontifica come pastore, come profeta e come prete: è contemporaneamente guida, maestro e ministro di un rito sacro. Riunisce in sé le prerogative dei papi medievali, in una società fondata sulla garanzia che tali prerogative non saranno mai esercitate assieme da un'unica istituzione ufficiale e obbligatoria, chiesa o stato che sia.

Considerare i bambini come allievi a tempo pieno permette

all'insegnante di esercitare sulle loro persone un tipo di potere che, rispetto a quello detenuto dai guardiani di altre "enclaves" della società, è assai meno limitato da restrizioni costituzionali o tradizionali. L'età esclude i bambini da guarentigie che sono invece scontate per gli adulti ospiti di una istituzione totale moderna, sia un manicomio, un monastero o una prigione. Sotto l'occhio autoritario dell'insegnante, parecchi ordini di valori si riducono a uno solo. Le distinzioni tra morale, legalità e dignità personale si attenuano sino a sparire. Ogni trasgressione viene fatta sentire come un cumulo di mancanze: il colpevole è tenuto a rendersi conto che, in un solo colpo, ha violato una regola, si è comportato in modo immorale e si è screditato. L'allievo che riesce abilmente a farsi aiutare durante una prova d'esame è un fuorilegge, un essere moralmente corrotto, una persona indegna.

La frequenza scolastica sottrae i bambini al mondo quotidiano della cultura occidentale e li immerge in un ambiente assai più primitivo, magico e mortalmente serio. Una simile "enclave" nella quale le leggi della realtà normale non hanno più vigore non potrebbe costituirsi se la scuola non imprigionasse fisicamente i giovani per molti anni consecutivi in un territorio sacro. L'obbligo della frequenza fa sì che l'aula scolastica funga da magico utero, dal quale il bambino è periodicamente rilasciato al termine della giornata o dell'anno scolastico sinché non viene definitivamente espulso nella vita adulta. Né la prolungata fanciullezza universale né la soffocante atmosfera dell'aula potrebbero esistere senza le scuole. Tuttavia, queste, come canali obbligatori per l'istruzione, possono sussistere anche senza fanciullezza e senza aule ed essere più repressive e distruttive di tutto ciò che abbiamo conosciuto finora. Per comprendere che cosa significa descolarizzare la società - e non semplicemente riformare l'istituzione scolastica - dobbiamo ora soffermarci su quello che è il programma occulto della scuola. Non ci interessa qui, direttamente, il programma occulto delle strade dei ghetti che marchia a fuoco i poveri o quello dei salotti di cui beneficiano i ricchi: vogliamo invece richiamare l'attenzione sul fatto che il cerimoniale o rituale della scuola è esso stesso tale programma occulto. Neanche gli insegnanti migliori possono proteggerne del tutto i loro allievi. Inevitabilmente, questo programma occulto della scuola aggiunge pregiudizio e senso di colpa alla discriminazione che la società pratica contro alcuni suoi membri e

conferisce al privilegio di altri un titolo in più per ostentare superiorità sulla maggioranza. Altrettanto inevitabilmente, questo programma occulto serve da rituale di iniziazione a una società consumistica orientata verso l'espansione, sia per i ricchi che per i poveri.

3 - RITUALIZZAZIONE DEL PROGRESSO

Il laureato è stato preparato dalla scuola per prestare servizio tra i ricchi del mondo. Quali che siano le sue simpatie verbali per il Terzo Mondo, ogni laureato americano ha avuto un'istruzione che è costata circa cinque volte di più di quello che è il reddito medio, in tutta la vita, di mezza umanità. Uno studente dell'America latina è ammesso in questa sceltissima confraternita solo dopo che per istruirlo sia stato speso in denaro pubblico almeno 350 volte di più che per i suoi connazionali di medio reddito. Tranne rarissime eccezioni, il laureato di un paese povero si sente più a suo agio con i colleghi europei o nordamericani che fra i compatrioti non scolarizzati, e in generale tutti gli studenti sono condizionati dal sistema universitario a trovarsi bene soltanto in compagnia di altri consumatori dei prodotti della macchina didattica.

L'università moderna concede il privilegio del dissenso a chi è già stato esaminato e catalogato come persona potenzialmente in grado di far quattrini o di occupare posizioni di potere. Nessuno che non sia stato riconosciuto ufficialmente capace di tanto può ricevere fondi pubblici per istruirsi disinteressatamente nel tempo libero o avere il diritto di istruire altri. La scuola seleziona a ogni livello coloro che, nelle fasi precedenti del gioco, abbiano dato prova di non rappresentare un rischio eccessivo per l'ordine costituito. L'università, avendo il monopolio sia delle risorse per l'istruzione sia dell'investitura per i ruoli sociali, coopta anche l'innovatore e il potenziale dissenziente. Una laurea lascia sempre l'indelebile segno del proprio prezzo sullo stato di servizio del suo utente. I laureati si trovano bene soltanto in un mondo che metta in evidenza il loro prezzo, dando loro in tal modo il potere di definire il livello al quale la società può aspirare. In ogni paese è la quantità dei loro consumi a indicare il modello da raggiungere; tutti gli altri, se vogliono essere persone civili sul lavoro o fuori, si porranno come meta lo stile di vita di chi possiede la laurea.

L'università finisce dunque per imporre modelli di consumo sul

lavoro e a casa, e ciò avviene in ogni parte del mondo, sotto qualunque regime politico. Meno laureati ci sono in un paese, più le loro esigenze di persone colte vengono prese a modello dal resto della popolazione. In Russia, in Cina e in Algeria, il divario tra i consumi del laureato e quelli del cittadino medio è ancor maggiore che negli Stati Uniti. L'automobile, i viaggi in aereo e il registratore sono segni di distinzione più visibili in un paese socialista, dove è possibile procurarseli solo con un titolo di studio e non semplicemente con i soldi.

Questo potere dell'università di stabilire obiettivi di consumo è un fatto nuovo. In molti paesi data soltanto dagli anni sessanta, cioè da quando ha cominciato a diffondersi l'illusione di una uguaglianza di accesso all'istruzione pubblica. Prima d'allora l'università proteggeva la libertà di parola di un individuo, ma non trasformava automaticamente in ricchezza il suo sapere. Nel Medio Evo essere uno «scolare» significava anche essere un povero, o addirittura un mendico. In virtù della sua vocazione, lo scolare imparava il latino e diventava un emarginato, oggetto di disprezzo quanto di stima per il contadino come per il principe, per il borghese come per il prete. Per farsi strada nella società doveva anzitutto penetrarvi arruolandosi in qualche organizzazione pubblica, preferibilmente la chiesa. L'antica università era una zona franca destinata all'elaborazione e al dibattito di idee, sia vecchie che nuove. Maestri e studenti vi si riunivano per leggere i testi di altri maestri morti da tempo, e le parole vive del passato schiudevano nuove prospettive sugli errori del presente. L'università era dunque una comunità di indagine intellettuale e di endemica inquietezza.

Nella "multiversity" moderna, questa comunità è stata emarginata e ridotta a riunirsi in un appartamento, nello studio di un professore o nella residenza del cappellano. Il fine strutturale dell'università moderna ha poco a che vedere con l'indagine tradizionale. Da Gutenberg in poi, il dibattito specializzato, critico, è passato in genere dalla «cattedra» alla stampa. L'università moderna ha rinunciato al compito di fornire una semplice cornice per incontri insieme autonomi e anarchici, focalizzati ma nello stesso tempo ribollenti e non pianificati, preferendo invece gestire il processo mediante il quale si producono la cosiddetta ricerca e la cosiddetta istruzione.

A partire dallo Sputnik, l'università americana ha soprattutto cercato di ristabilire un equilibrio numerico con i laureati sovietici. Oggi

i tedeschi stanno rinunciando alle loro tradizioni accademiche e costruiscono dei "campus" per mettersi alla pari con gli americani. Nel decennio in corso intendono aumentare da 14 a 59 miliardi di marchi gli stanziamenti per la scuola elementare e media e triplicare la spesa per l'istruzione superiore. I francesi si propongono per il 1980 di portare al 10 per cento del loro prodotto nazionale lordo la somma destinata alle scuole, e la Fondazione Ford preme perché i paesi poveri dell'America latina portino la spesa per ogni laureato «che si rispetti» a livelli il più possibile vicini a quelli nordamericani. Lo studente vede nei propri studi l'investimento finanziariamente più redditizio, mentre le nazioni li considerano un fattore-chiave del loro sviluppo.

Per la maggioranza che cerca soprattutto una laurea, l'università non ha perso il proprio prestigio, ma dal 1968 non ha fatto che perdere credito fra coloro che in essa veramente credevano. Gli studenti si rifiutano di prepararsi per la guerra, l'inquinamento e la perpetuazione dei pregiudizi. E gli insegnanti li aiutano a contestare la legittimità del governo, la sua politica estera, il suo sistema educativo e la stessa "american way of life". Non pochi rifiutano la laurea e scelgono di vivere in una controcultura, fuori della società ufficiale, seguendo le orme di quegli "hippies" e "dropouts" che furono i Fraticelli medievali e gli Alumbrados della Riforma. Altri, rendendosi conto che la scuola detiene il monopolio delle risorse necessarie per l'edificazione di una controsocietà, si assoggettano al rituale accademico cercando tuttavia di aiutarsi reciprocamente a condurre una vita integra. Formano, per così dire, dei focolai eretici all'interno stesso della gerarchia.

Vasti strati della popolazione guardano però allarmati questi mistici ed eresiarchi moderni, perché minacciano l'economia consumistica, i privilegi democratici e l'immagine che l'America ha di se stessa. Ma per eliminarli non bastano le buone intenzioni, e sono sempre meno quelli che si riesce a riconvertire con la pazienza o a cooptare con l'astuzia, incaricandoli per esempio di insegnare le loro eresie. Di qui la ricerca di mezzi che permettano o di sbarazzarsi dei singoli contestatori o di ridurre l'importanza dell'università che serve da base per la loro protesta.

Gli studenti e gli insegnanti che, con notevole rischio personale, contestano la legittimità dell'università non pensano certamente di fissare dei modelli di consumo o di favorire un sistema di produzione.

Quelli che hanno fondato gruppi come il Committee of Concerned Asian Scholars o il North American Congress on Latin America (NACLA) hanno contribuito con estrema efficacia a modificare radicalmente le idee di milioni di giovani sulle realtà di certi paesi stranieri. Altri invece hanno cercato di interpretare in termini marxiani la società americana o sono stati all'origine della fioritura delle comuni. I risultati da essi raggiunti rafforzano la tesi secondo la quale l'esistenza delle università è necessaria a garantire la sopravvivenza della critica sociale.

Non si può negare che oggi l'università presenti un complesso unico di circostanze che permette ad alcuni suoi membri di svolgere una critica globale della società. Offre infatti tempo, mobilità, accesso a colleghi e a informazioni, e anche una certa impunità, tutti privilegi che non sono concessi in eguale misura ad altri settori della popolazione. Ma, questa libertà, l'università la fornisce soltanto a chi è già stato profondamente iniziato alla società dei consumi e alla necessità di una qualche forma di scolarizzazione pubblica obbligatoria.

Il sistema scolastico svolge oggi la triplice funzione che nella storia fu sempre prerogativa delle chiese più potenti. E' insieme il depositario del mito della società, l'istituzionalizzazione delle contraddizioni del mito e la sede del rituale che riproduce e maschera le discordanze tra mito e realtà. Oggi il sistema scolastico, e l'università in particolare, offre ampie possibilità di criticare il mito e di ribellarsi alle sue perversioni istituzionali. Ma il rituale che impone la tolleranza delle contraddizioni fondamentali tra mito e istituzione è ancora largamente incontestato, in quanto né la critica ideologica né l'azione a livello sociale possono produrre una società nuova. Solo spezzando l'incantesimo del rituale fondamentale della società e distaccandosene e riformandolo si può arrivare a un cambiamento radicale.

L'università americana è oggi la fase conclusiva del rito d'iniziazione più onnicomprensivo che mai il mondo abbia conosciuto. Non c'è società nella storia che sia potuta sopravvivere senza un mito o un rituale, ma la nostra è la prima che abbia avuto bisogno di un'iniziazione al mito così lunga, noiosa, costosa e distruttiva. La civiltà mondiale contemporanea è inoltre la prima che abbia creduto necessario razionalizzare il suo rituale d'iniziazione fondamentale chiamandolo educazione. Non possiamo neanche pensare a una riforma

dell'istruzione se non ci rendiamo conto che il rituale della scuola non favorisce né l'apprendimento individuale né l'eguaglianza sociale. E non possiamo superare la società dei consumi se non cominciamo col comprendere che, qualunque cosa in esse si insegni, le scuole pubbliche obbligatorie riproducono inevitabilmente quella stessa società.

Il progetto di smitizzazione che io propongo non si può limitare alla sola università. Un tentativo di riforma dell'università che lasci intatto il sistema di cui essa è parte integrante equivarrebbe a un risanamento urbanistico di New York che agisse soltanto dal dodicesimo piano in su. Di fatto le riforme universitarie di oggi assomigliano quasi sempre alla costruzione di tuguri a molti piani. Solo una generazione cresciuta senza scuole obbligatorie sarà in grado di ricreare l'università.

Il mito dei valori istituzionalizzati

La scuola inizia, inoltre, al mito del consumo illimitato. Questo mito moderno si fonda sulla convinzione che il processo debba inevitabilmente produrre cose di valore e che la produzione produca quindi necessariamente una richiesta. La scuola ci insegna che l'istruzione produce l'apprendimento. L'esistenza delle scuole produce la richiesta di scolarizzazione. Una volta che abbiamo imparato ad aver bisogno della scuola, tutte le nostre attività tendono ad assumere la forma di un rapporto clientelare con altre istituzioni specializzate. Una volta screditato l'autodidatta, ogni attività non professionale diventa sospetta. A scuola ci insegnano che un'istruzione valida è il risultato della frequenza; che il valore dell'apprendimento aumenta proporzionalmente all'"input", alla quantità di nozioni immesse e, infine, che questo valore può essere misurato e documentato da voti e diplomi.

In realtà l'apprendimento è l'attività umana che ha meno bisogno di manipolazioni esterne. In massima parte, non è il risultato dell'istruzione, ma di una libera partecipazione a un ambiente significativo. Quasi tutte le persone imparano meglio «stando dentro» le cose, eppure la scuola le porta a identificare l'accrescimento della propria personalità e delle proprie conoscenze con una elaborata pianificazione e una complessa manipolazione.

Una volta che ha accettato la necessità della scuola, un uomo, o una donna che sia, diventa facile preda di altre istituzioni. Una volta che hanno permesso che la loro immaginazione venisse plasmata da un insegnamento rigidamente pianificato, i giovani sono inevitabilmente condizionati ad accettare qualsiasi forma di pianificazione istituzionale. La cosiddetta istruzione soffoca gli orizzonti della loro immaginazione. Non è neppure da dire che vengano traditi, ma semplicemente sono defraudati, perché gli è stato insegnato a sostituire le aspettative alla speranza. Non avranno più sorprese, buone o cattive, dagli altri, perché gli è stato insegnato che cosa possono aspettarsi da qualunque persona che abbia ricevuto il loro stesso insegnamento. Da qualunque persona come da qualunque macchina.

Questo trasferimento di responsabilità dall'individuo all'istituzione, specie quando lo si è accettato come un obbligo, è una

garanzia di regresso sociale. Così, coloro che si ribellano alla propria Alma Mater vi fanno spesso carriera come insegnanti anziché trovare il coraggio di contagiare altre persone con un insegnamento personale e di assumersi la responsabilità dei risultati. Ciò suggerisce una nuova possibile versione della storia di Edipo: Edipo l'insegnante, che si «fa» una madre per generare figli con lei. L'uomo che ha contratto il vizio di ricevere lezioni cerca la propria sicurezza nell'insegnamento coercitivo. La donna che vede nelle proprie conoscenze il risultato di un certo processo aspira a riprodurlo in altri.

Il mito della misurazione dei valori

I valori istituzionalizzati che la scuola inculca sono valori quantificati. La scuola inizia i giovani a un mondo dove tutto è misurabile, compresa la loro immaginazione e anzi l'uomo stesso.

Ma lo sviluppo della personalità non è un'entità misurabile. Avviene in una dissidenza disciplinata, che non può essere misurata da nessun metro e da nessun corso di studi, né può essere paragonata ai risultati raggiunti da qualcun altro. In questo processo d'apprendimento si possono emulare gli altri solo nello sforzo immaginativo, seguendone le orme anziché scimmiettandone i passi. L'apprendimento che io apprezzo è una ricreazione incommensurabile.

La scuola pretende di frantumare l'apprendimento in «materie», di immettere nel cervello dell'allievo un programma fatto di questi blocchi prefabbricati e di misurare il risultato su una bilancia internazionale. Coloro che accettano le unità di misura altrui per valutare lo sviluppo della personalità finiscono presto per applicare a se stessi il medesimo metro. Non c'è più bisogno di metterli al loro posto, perché sono loro stessi a inserirsi nel buco che gli è stato assegnato, a incunearsi nella nicchia che hanno imparato a cercare e, nel corso di questa operazione, a mettere al loro posto i propri simili fin quando tutto, cose e persone, non combaci.

Chi ha imparato dalla scuola a misurare si lascia sfuggire di mano le esperienze non misurabili; ciò che non può essere misurato diventa per lui secondario o minaccioso. Per questo, non occorre privarlo della sua creatività: l'istruzione gli ha già fatto disimparare a «fare» ciò di cui sarebbe capace o a «essere» se stesso e lo ha portato a dare valore soltanto a quel che è stato, o potrebbe essere, fatto.

Una volta che gli sia stata ben inculcata l'idea che i valori possono essere prodotti e misurati, egli tende ad accettare qualunque sistema di classificazione. C'è un metro per misurare lo sviluppo delle nazioni, un altro per l'intelligenza degli infanti; persino il cammino verso la pace è calcolabile, in base al «conteggio dei cadaveri». In un mondo scolarizzato la strada della felicità è lastricata di indici di consumo.

Il mito dei valori confezionati

La scuola vende un corso di studi: vale a dire, un pacco di merci simili per struttura e metodo di fabbricazione a qualunque altra mercanzia. La produzione di questi corsi nasce nella maggior parte delle scuole da una ricerca cosiddetta scientifica, partendo dalla quale i tecnici dell'istruzione prevedono, nei limiti fissati dai bilanci e dai tabù, la futura richiesta di utensili umani per la catena di montaggio. L'insegnante-distributore porge il prodotto finito all'allievo-consumatore, le cui reazioni vengono attentamente studiate e schedate perché forniranno i dati necessari all'elaborazione del prossimo modello, che potrà essere «senza voti», «scelto dallo studente», «basato sull'insegnamento di gruppo», «fornito di sussidi visivi» o «centrato sui problemi».

Il risultato di questo processo produttivo assomiglia a tutti gli altri prodotti moderni. E' un involto di significati pianificati, un pacco di valori, una merce che per il suo «richiamo ben calcolato» è vendibile a un numero di persone abbastanza alto per giustificare i costi di produzione. Si insegna agli allievi-consumatori a conformare i propri desideri ai valori suscettibili di essere messi sul mercato. In tal modo si ottiene che si sentano colpevoli se non si comportano secondo le predizioni delle indagini di mercato procurandosi i voti e i diplomi che permetteranno loro d'accedere a quella categoria professionale cui sono stati indotti ad aspirare.

Gli educatori possono giustificare corsi di studi più costosi in base alla loro constatazione che le difficoltà d'apprendimento crescono proporzionalmente ai costi del corso seguito. E' un'applicazione della legge di Parkinson, secondo cui la fatica aumenta parallelamente alle risorse disponibili per svolgerla. Questa legge trova conferma a tutti i livelli scolastici: per esempio, nelle scuole francesi la difficoltà di insegnare a leggere è diventata un grosso problema solo da quando si sono cominciate a spendere pro capite somme prossime ai livelli americani del 1950, cioè dell'anno in cui le difficoltà di lettura divennero un grosso problema nelle scuole degli Stati Uniti.

In effetti accade spesso che gli studenti mentalmente sani raddoppino la loro resistenza all'insegnamento quando si accorgono di essere sempre più totalmente manipolati. Questa resistenza non dipende

dai metodi autoritari della scuola pubblica o da quelli suadenti di certe scuole libere, ma dalla concezione fondamentale che è comune a tutte le scuole: l'idea che sia il giudizio di una persona a stabilire ciò che un'altra persona deve imparare e quando.'

Il mito del progresso autopetruantesi

Anche quando è accompagnato da una diminuzione dei profitti in termini d'apprendimento, l'aumento pro capite dei costi dell'istruzione accresce, paradossalmente, il valore dell'allievo, sia ai suoi stessi occhi sia sul mercato. A qualunque costo, o quasi, la scuola lo spinge al livello del consumo scolastico competitivo e di qui a una marcia verso livelli sempre più alti. Le spese per indurre lo studente a rimanere nella scuola aumentano vertiginosamente man mano che egli s'arrampica sulla piramide. Ai livelli superiori assumono la forma di nuovi campi di calcio o di cappelle o di programmi chiamati «istruzione internazionale». La scuola insegna, se non altro, il valore dell'escalation, del modo americano di fare le cose.

La guerra nel Vietnam corrisponde alla logica del momento. Il suo successo è stato calcolato in base al numero delle persone efficacemente toccate da proiettili a buon mercato distribuiti a un costo immenso, e questo calcolo brutale viene spudoratamente chiamato «conteggio dei cadaveri». Come gli affari sono affari, cioè un'incessante accumulazione di denaro, così la guerra è massacro, cioè un'incessante accumulazione di cadaveri. Analogamente l'istruzione è scolarizzazione, e questo processo senza fine viene calcolato in ore-allievo. Sono tutti processi irreversibili, che trovano in se stessi la loro unica giustificazione. Secondo l'economia, il paese diventa sempre più ricco. Secondo il conto dei morti, la nazione continua all'infinito a vincere la sua guerra. E secondo la scuola, la popolazione diventa sempre più istruita.

I programmi scolastici hanno fame di progressive immissioni di insegnamenti, ma questa fame, se può portare a un assorbimento costante, non dà mai la gioia di apprendere qualcosa con propria piena soddisfazione. Ogni argomento arriva già imballato, con istruzioni perché si continui a consumare una «offerta» dopo l'altra, e l'involucro dell'anno scorso è sempre antiquato per il consumatore di quest'anno. Il racket dei libri di testo prospera appunto su questa domanda. I riformatori dell'insegnamento promettono a ogni nuova generazione quanto c'è di meglio e di più aggiornato e il pubblico è condizionato dalla scuola a chiedere ciò che essi offrono. L'evasore dall'obbligo scolastico, che si sente continuamente ricordare ciò che ha perso, come il laureato, che è indotto a sentirsi inferiore alla più recente leva di

studenti, sanno esattamente qual è la loro posizione nel rituale delle crescenti illusioni e continuano ad appoggiare una società che ha battezzato eufemisticamente la crepa sempre più larga delle speranze frustrate «rivoluzione delle crescenti aspettative».

Ma una crescita concepita come consumo illimitato - come eterno progresso - non potrà mai portare alla maturità. L'impegno a un incontrollato aumento quantitativo invalida la possibilità di uno sviluppo organico.

Gioco rituale e nuova religione universale

L'età media in cui si lascia la scuola nelle nazioni sviluppate aumenta più rapidamente della «speranza di vita». Ancora un decennio e le due curve s'intersecheranno creando un problema per Jessica Mitford e per i professionisti che si occupano di «educazione terminale». Mi viene in mente il tardo Medio Evo, quando la richiesta di funzioni ecclesiastiche aveva superato la durata stessa della vita e si dovette inventare il Purgatorio per purificare le anime sotto il controllo del papa, prima che potessero accedere alla pace eterna. E questo logicamente portò prima al traffico delle indulgenze e poi al tentativo della Riforma. Oggi il mito del consumo illimitato sostituisce la fede nella vita eterna.

Arnold Toynbee ha fatto notare che alla decadenza di una grande cultura si accompagna di solito la nascita di una nuova chiesa universale che estende la speranza al proletariato interno mentre serve alle esigenze di una nuova classe di guerrieri. La scuola sembra particolarmente adatta a diventare la chiesa universale della nostra cultura in decomposizione. Nessuna istituzione sa meglio nascondere ai suoi partecipanti la discrepanza profonda tra i principi sociali e la realtà sociale del mondo contemporaneo. Laica, scientifica e negatrice della morte, è in perfetta armonia con lo stato d'animo dell'uomo moderno. La sua vernice classica e critica la fa apparire pluralistica, se non antireligiosa. I suoi programmi determinano i confini della scienza e vengono a loro volta determinati dalla cosiddetta ricerca scientifica. Nessuno completa la scuola, neppure ora. Essa non chiude mai le porte a nessuno senza avergli prima offerto un'ennesima occasione: un corso di recupero, l'educazione per adulti e quella permanente.

La scuola serve efficacemente a creare e difendere il mito sociale grazie alla sua struttura di gioco rituale di promozioni graduate. L'ammissione a questo rituale di gioco è molto più importante di ciò che si insegna o del modo in cui lo si insegna. E' il gioco in sé che ammaestra, che entra nel sangue, che diventa un abito mentale. Tutta una società viene iniziata al mito del consumo illimitato di servizi. Al punto che la partecipazione simbolica al rituale senza fine diventa obbligatoria e coercitiva dappertutto. La scuola incanala la rivalità rituale in un gioco internazionale che obbliga i concorrenti a incolpare

dei mali del mondo coloro che non possono o non vogliono giocare. E' un rituale d'iniziazione che introduce il neofita alla corsa sacra del consumo progressivo, un rituale di propiziazione i cui sacerdoti accademici fanno da mediatori tra i fedeli e gli dèi del privilegio e del potere, un rituale di espiatione che sacrifica i suoi disertori, quali capri espiatori del sottosviluppo.

Persino quelli che, nel migliore dei casi, trascorrono a scuola alcuni anni - e sono la stragrande maggioranza in America latina, in Asia e in Africa - imparano a sentirsi in colpa per il loro sottoconsumo scolastico. In Messico gli anni di scuola obbligatori per legge sono sei. I bambini appartenenti a quel terzo della popolazione che ha il reddito più basso hanno soltanto due possibilità su tre di andare in prima elementare. Se ci arrivano, le loro possibilità di completare la scuola dell'obbligo fino alla sesta classe sono quattro su cento. Per quelli che invece nascono nella terza parte della popolazione dal reddito medio, queste possibilità salgono a dodici su cento. Con queste percentuali il Messico fornisce tuttavia una quantità di istruzione pubblica superiore a quella di quasi tutte le altre venticinque repubbliche dell'America latina.

I bambini di tutto il mondo sanno che è stata offerta loro una possibilità, sia pure ineguale, di vincere una lotteria obbligatoria, e la presunta eguaglianza dello standard internazionale aggiunge oggi alla loro povertà di partenza un'autodiscriminazione che chi non va a scuola accetta come un dato di fatto. Essendo stati educati a credere nelle «crescenti aspettative», possono ora razionalizzare la loro crescente frustrazione fuori della scuola riconoscendo la propria esclusione dalla grazia scolastica. Sono tenuti fuori del Paradiso perché, dopo essere stati battezzati, non sono più andati in chiesa. Nati col peccato originale, vengono battezzati in prima elementare, ma finiscono nella Geenna (che in ebraico significa «ghetto») per le loro colpe personali. Come Max Weber ha individuato le conseguenze sociali della fede che assicurava la salvezza eterna a chi accumulava ricchezze, così oggi noi possiamo constatare che la grazia è riservata a chi accumula anni di scuola.

Il regno promesso: l'universalizzazione delle aspettative

La scuola combina le aspettative del consumatore, espresse dalle sue asserzioni, con la fede del produttore, espressa dal suo rituale. E' la manifestazione liturgica di un «culto del cargo» su scala mondiale, che ricorda i culti che si diffusero in Melanesia negli anni quaranta, i cui seguaci credevano che bastasse mettersi una cravatta nera sul torso nudo perché arrivasse Gesù su un piroscafo a portare a ogni fedele una ghiacciaia, un paio di pantaloni e una macchina da cucire.

La scuola fonde la crescita nella subordinazione umiliante a un maestro con la crescita in un futile sentimento d'onnipotenza, tipico dell'allievo che vuole andare a insegnare a tutte le nazioni la strada della salvezza. Il rituale è modellato sulla rigida organizzazione del lavoro nei cantieri edili e il suo fine è di celebrare il mito di un paradiso terrestre di consumi illimitati, unica speranza per i dannati e i diseredati.

Epidemie di insaziabili aspettative terrene sono scoppiate di continuo nel corso della storia, specie tra i colonizzati e gli emarginati di tutte le culture. Gli ebrei dell'impero romano ebbero i loro Esseni e i loro messia, i servi della gleba nell'età della Riforma il loro Thomas Münzer, gli indiani spossati, dal Paraguay al Dakota, i loro contagiosi danzatori. Ognuna di queste sette era guidata da un profeta e limitava le sue promesse a pochi eletti. Viceversa l'attesa del nuovo regno suscitata dalla scuola non è profetica ma impersonale, non locale ma universale. L'uomo è diventato il costruttore del proprio messia e promette l'illimitato premio della scienza a coloro che si assoggettano alla progressiva edificazione del suo regno.

La nuova alienazione

La scuola non è soltanto la nuova religione universale. E' anche il mercato del lavoro in più rapida espansione che ci sia oggi nel mondo. La fabbricazione di consumatori è diventata il principale settore in sviluppo dell'economia. Nelle nazioni ricche, man mano che diminuiscono i costi di produzione, si assiste a una crescente concentrazione sia del capitale che del lavoro nella gigantesca impresa di preparare l'uomo a un consumo disciplinato. Nell'ultimo decennio gli investimenti di capitale in rapporto diretto con il sistema scolastico sono aumentati ancor più rapidamente delle spese per la difesa. Il disarmo non farebbe che accelerare il processo grazie al quale l'industria dell'apprendimento sta diventando il centro focale dell'economia. La scuola offre occasioni illimitate di sprechi legittimi, fin quando non ci si renderà conto della sua distruttività e continuerà ad aumentare il costo dei palliativi.

Se aggiungiamo agli insegnanti a tempo pieno i frequentatori a tempo pieno, ci accorgiamo che questa cosiddetta sovrastruttura è diventata il maggior datore di lavoro della nostra società. Negli Stati Uniti ci sono nella scuola sessantadue milioni di persone, contro ottanta milioni impegnati in altre attività. E' un fatto che viene spesso dimenticato dagli studiosi neomarxisti, i quali dicono che il processo di descolarizzazione dovrebbe essere rinviato o accantonato fin quando una rivoluzione economica e politica non avrà posto rimedio ad altre disfunzioni, ritenute tradizionalmente più fondamentali. Ma solo considerando la scuola un'industria si può programmare una strategia rivoluzionaria realistica. Per Marx il costo di produzione della richiesta di merci aveva un'importanza trascurabile. Oggi la maggior parte della manodopera umana è impegnata nel produrre richieste che possano essere soddisfatte da un'industria a forte intensità di capitale. La massima parte di questo lavoro viene fatto nella scuola.

Nello schema tradizionale, l'alienazione era una conseguenza diretta della trasformazione dell'attività lavorativa in lavoro salariato, che toglieva all'uomo la possibilità di creare e di essere ricreato. Oggi invece i giovani vengono alienati in partenza dalle scuole che li isolano mentre pretendono di essere sia produttori che consumatori della propria conoscenza, la quale è concepita come una merce messa sul mercato

nella scuola. La scuola fa dell'alienazione una preparazione alla vita, togliendo così realtà all'istruzione e creatività al lavoro. Con l'insegnare la necessità di assoggettarsi all'insegnamento, prepara all'istituzionalizzazione alienante della vita. Una volta imparata questa lezione, le persone perdono l'incentivo a svilupparsi in modo indipendente, non trovano più niente che le attragga nello stato di reciproca relazione e si chiudono alle sorprese che la vita offre quando non è predeterminata dalla delimitazione istituzionale. E la scuola, direttamente o indirettamente, impiega una percentuale importante della popolazione. O tiene con sé una persona per tutta la vita o fa in modo che essa si inserisca saldamente in qualche altra istituzione.

La nuova chiesa universale è l'industria del sapere, che per un numero crescente di anni fornisce all'individuo sia l'oppio sia il banco di lavoro. Per questo la descolarizzazione è la premessa indispensabile di qualunque movimento per la liberazione dell'uomo.

Il potenziale rivoluzionario della descolarizzazione

Certo la scuola non è affatto l'unica istituzione moderna che abbia come obiettivo principale quello di modellare la visione della realtà. Anche i programmi occulti della vita familiare, del servizio di leva, dell'assistenza sanitaria, delle cosiddette specializzazioni o dei "media" hanno un ruolo importante nella manipolazione istituzionale del mondo dell'uomo: visione, linguaggio e richieste. Ma la scuola è uno strumento di schiavizzazione più profondo e sistematico, perché a essa soltanto si attribuisce la funzione principale di formare il giudizio critico e, paradossalmente, essa cerca di svolgere tale funzione facendo dipendere la conoscenza di se stessi, degli altri e della natura da un processo preconfezionato. La scuola ci tocca così intimamente che nessuno di noi può sperare di liberarsene con un aiuto esterno.

Sono sue vittime anche molti sedicenti rivoluzionari. Per loro persino la «liberazione» deve essere il prodotto di un processo istituzionale. Solo liberandosi dalla scuola svaniranno simili illusioni. La scoperta che la maggior parte dell'apprendimento non richiede un insegnamento non è suscettibile né di manipolazioni né di programmazione. Ognuno di noi è personalmente responsabile della propria descolarizzazione e soltanto noi abbiamo il potere di attuarla. Nessuno può essere scusato se non riesce a liberarsi dalla scuola. Non ci si sarebbe mai potuti liberare dal dominio della Corona se almeno qualcuno non si fosse liberato dall'idea della chiesa ufficiale di stato. Così non ci si può liberare dai consumi progressivi se non quando si sarà liberi dalla scuola dell'obbligo.

Tutti siamo coinvolti nella scuola, dalla parte della produzione come da quella del consumo. Siamo superstiziosamente convinti che si possa e si debba produrre in noi un buon apprendimento, e che noi a nostra volta possiamo riprodurlo in altri. Il tentativo di staccarci dal concetto di scuola ci farà scoprire le resistenze che agiscono in noi quando cerchiamo di rinunciare ai consumi illimitati e al diffuso preconconcetto che sia possibile manipolare gli altri per il loro bene. Perché nel processo scolastico non c'è nessuno che sia totalmente esente dallo sfruttare il suo prossimo.

La scuola è insieme il più gigantesco e il più anonimo dei datori di lavoro. E' anzi il miglior esempio di un nuovo tipo d'impresa che

succede alla corporazione, alla fabbrica e alla società anonima. Alle anonime plurinazionali che hanno dominato l'economia già oggi si affiancano - e forse un giorno ne prenderanno il posto - organizzazioni per la distribuzione di servizi pianificate su scala supranazionale. Queste imprese presentano i loro servizi in modo che tutti si sentano obbligati a consumarli. Sono standardizzate a livello internazionale e ridefiniscono periodicamente il valore dei loro servizi in ogni luogo e al medesimo ritmo.

I «trasporti» affidati a nuovi tipi di automobili e a nuove grandi autostrade soddisfano lo stesso bisogno predisposto istituzionalmente (di comodità, prestigio, velocità e accessori speciali), siano o no le loro componenti prodotte dallo stato. L'apparato della «assistenza sanitaria» stabilisce una concezione particolare della salute, indipendentemente dal fatto che questo servizio sia pagato dallo stato o dall'individuo. La scala delle promozioni per arrivare al diploma prepara lo studente a occupare un certo posto sulla stessa piramide internazionale della manodopera qualificata, comunque sia diretta la sua scuola.

In tutti questi casi l'impiego è una componente occulta: il guidatore di un'automobile privata, il paziente che si fa ricoverare in ospedale o l'allievo nell'aula scolastica devono oggi essere considerati membri di una nuova classe di «impiegati». Un movimento di liberazione che partisse dalla scuola, e si fondasse sulla consapevolezza da parte degli insegnanti e degli allievi di essere contemporaneamente sfruttatori e sfruttati, potrebbe preannunciare le strategie rivoluzionarie del futuro; un programma radicale di descolarizzazione potrebbe infatti preparare i giovani alla rivoluzione di tipo nuovo, necessaria per combattere un sistema sociale caratterizzato dall'obbligatorietà della «salute», della «ricchezza» e della «sicurezza».

I rischi di una rivolta contro la scuola sono imprevedibili, ma non sono certo spaventosi come quelli di una rivoluzione scatenata in qualunque altra istituzione importante. La scuola non ha ancora organizzato la propria difesa con la stessa efficienza di uno stato nazionale o anche di una grande azienda. La liberazione dall'oppressione scolastica potrebbe avvenire in modo incruento. Il funzionario addetto a far rispettare l'obbligo scolastico e i suoi alleati in tribunale e negli uffici di collocamento hanno armi per attuare crudeli provvedimenti contro il singolo contravventore, specialmente se è

povero, ma potrebbero rivelarsi impotenti contro l'erompere di un movimento di massa.

La scuola è diventata un problema sociale; viene attaccata da ogni parte, e in tutto il mondo cittadini e governi sollecitano esperimenti fuori delle convenzioni. Per conservare la fede e salvare la faccia devono persino ricorrere a insoliti accorgimenti statistici. Lo stato d'animo di certi educatori assomiglia molto a quello dei vescovi cattolici dopo il Concilio Vaticano secondo. I programmi delle cosiddette «scuole libere» ricordano la liturgia delle messe folk e rock. Le richieste degli studenti medi di poter dire la loro nella scelta degli insegnanti sono assordanti come quelle dei parrocchiani che chiedono di scegliere i propri pastori. Ma se una minoranza significativa perdesse la propria fede nella scolarizzazione, la posta in gioco per la società sarebbe molto più alta. Diverrebbe pericolante non solo l'ordine economico costruito sulla coproduzione di merci e richieste, ma anche l'ordine politico eretto sullo stato nazionale nel quale la scuola sforna i suoi studenti.

La scelta cui ci troviamo di fronte è abbastanza chiara. O continuiamo a credere che l'apprendimento istituzionalizzato sia un prodotto che giustifica un investimento illimitato, oppure riscopriamo che la legislazione, la pianificazione e gli investimenti, ammesso che debbano avere un posto nell'istruzione formale, dovrebbero servire soprattutto ad abbattere quelle barriere che ostacolano oggi le possibilità d'apprendimento, un'attività questa che può essere esclusivamente di carattere personale.

Se non combattiamo il postulato secondo cui la conoscenza valida è una merce che in certe circostanze può essere imposta al consumatore, la società sarà sempre più dominata da sinistre pseudoscuole e da manager totalitari dell'informazione. I terapeuti della pedagogia drogheranno sempre più i propri allievi per insegnare meglio e gli studenti a loro volta si drogheranno con sempre maggiore intensità per concedersi un attimo di sollievo dalle pressioni degli insegnanti e dalla corsa al diploma. Una massa di burocrati in continuo aumento si arrogherà il diritto di atteggiarsi a insegnante. Il linguaggio dell'uomo di scuola è già stato cooptato dal pubblicitario. E ora il generale e il poliziotto cercano di dar lustro alle loro professioni mascherandosi da educatori. In una società scolarizzata trovano una giustificazione didattica persino la guerra e la repressione civile. Le guerre pedagogiche

tipo Vietnam saranno sempre più accettate come l'unico modo per insegnare alla gente il valore supremo del progresso illimitato.

La repressione verrà considerata uno sforzo missionario per affrettare l'avvento del Messia meccanico. Un numero sempre maggiore di paesi farà ricorso a quelle torture pedagogiche che già vengono impiegate in Brasile e in Grecia. Sono torture che non vengono inferte per estorcere informazioni o per soddisfare le necessità psichiche dei sadici, ma si servono del terrore scatenato a caso per infrangere l'integrità di un'intera popolazione e trasformarla in materia malleabile dagli insegnamenti inventati dai tecnocrati. La natura totalmente distruttiva e costantemente progressiva dell'istruzione obbligatoria arriverà così al suo coronamento logico, a meno che non cominciamo sin d'ora a liberarci dalla nostra arroganza pedagogica e dalla convinzione che l'uomo possa fare ciò che non è possibile a Dio, e cioè manipolare gli altri per la loro salvezza.

Molti si stanno ora accorgendo della distruzione inesorabile cui le attuali tendenze della produzione condannano l'ambiente naturale, ma il potere dei singoli individui di modificare queste tendenze è assai limitato. Anche la manipolazione degli uomini e delle donne, iniziata nella scuola, ha ormai raggiunto un punto di irreversibilità, ma la maggior parte della gente non se n'è ancora accorta e continua a sollecitare la riforma della scuola, nello stesso modo in cui Henry Ford terzo propone automobili meno inquinanti.

Daniel Bell dice che la nostra epoca è caratterizzata da un distacco totale tra le strutture culturali e sociali, le prime impegnate ad assumere atteggiamenti apocalittici, le seconde a prendere decisioni tecnocratiche. Questo discorso vale certamente per molti riformatori dell'istruzione, che nell'intimo sono costretti a condannare quasi tutto ciò che caratterizza la scuola moderna e tuttavia propongono nuove scuole.

In "La struttura della rivoluzione scientifica" ["The Structure of Scientific Revolution", trad. it., Einaudi, Torino 1969], Thomas Kuhn sostiene che una tale dissonanza precede inevitabilmente l'apparizione di un nuovo modello conoscitivo. I fatti riferiti da coloro che avevano osservato la libera caduta dei gravi o che erano tornati dall'altra faccia della terra o che si servivano dei nuovi telescopi non corrispondevano alla visione del mondo tolemaica. E quindi, quasi all'improvviso, venne accettato il modello newtoniano. La dissonanza che caratterizza molti

giovani d'oggi non è tanto un fatto conoscitivo quanto una questione d'atteggiamento, la sensazione di ciò che una società sopportabile "non" può essere. La cosa veramente sorprendente di questa dissonanza è che un grandissimo numero di persone riesce a tollerarla.

Questa capacità di perseguire obiettivi assurdi esige una spiegazione. Max Gluckman dice che tutte le società hanno propri metodi per nascondere simili dissonanze ai loro membri, e ipotizza che sia proprio questa la funzione del rituale. I rituali infatti possono celare a chi vi partecipa persino le discrepanze e i conflitti tra i principi e l'organizzazione della società. Fin quando un individuo non sia esplicitamente consapevole della natura rituale del processo mediante il quale egli viene iniziato alle forze che regolano il suo cosmo, non gli è possibile spezzare l'incantesimo e foggiare un cosmo nuovo. Fin quando non ci renderemo conto del rituale con il quale la scuola plasma il consumatore progressivo - risorsa numero uno dell'economia - non potremo né spezzare l'incantesimo di questa economia né foggiarne una nuova.

4 - LO SPETTRO ISTITUZIONALE

Quasi tutti i piani utopistici e gli scenari avveniristici richiedono tecnologie nuove e costose, da imporre alle nazioni ricche come a quelle povere. Herman Kahn ha trovato discepoli in Venezuela, in Argentina e in Colombia. Il sogno a occhi aperti di Sergio Bernardes per il suo Brasile dell'anno 2000 luccica di nuovi macchinari più numerosi di quelli esistenti oggi negli Stati Uniti, che a quella data saranno soffocati dagli antiquati impianti missilistici, aeroporti per jet e insediamenti urbani degli anni sessanta e settanta. Gli avveniristi che si rifanno a Buckminster Fuller puntano invece su congegni meno costosi e più esotici. Essi pensano che finirà per imporsi una nuova, ma possibile, tecnologia che dovrebbe permetterci di fare di più con meno: leggerissime monorotaie anziché trasporti supersonici, abitazioni estese verticalmente anziché sparse orizzontalmente. Tutti i futurologi d'oggi cercano di rendere economicamente attuabile ciò che è tecnicamente possibile, ma nello stesso tempo si rifiutano di affrontarne l'inevitabile conseguenza sociale: l'accresciuta bramosia di tutti gli uomini per beni e servizi che rimarranno privilegio di pochi.

Io credo invece che, se vogliamo un futuro desiderabile, dovremo scegliere decisamente una vita d'azione anziché una vita di consumi, dovremo inventare una maniera di vivere che ci consenta di essere spontanei, indipendenti e tuttavia in stretto rapporto con gli altri, e non continuare in questo tipo d'esistenza che ci permette soltanto di fare e disfare, di produrre e consumare - un tipo d'esistenza che è una semplice stazione intermedia nel cammino verso il depauperamento e l'inquinamento dell'ambiente. Il futuro dipende dalla nostra capacità di scegliere istituzioni che favoriscano una vita attiva, più che dall'elaborazione di nuove ideologie o tecnologie. Abbiamo bisogno sia di parametri che ci permettano di individuare le istituzioni foriere di sviluppo personale anziché di intossicazione, sia della volontà di investire preferenzialmente le nostre risorse tecnologiche in queste istituzioni che favoriscono lo sviluppo.

La scelta è tra due tipi istituzionali radicalmente opposti, esemplificati entrambi da certe istituzioni oggi esistenti, anche se l'uno dei due caratterizza l'epoca contemporanea al punto da potere quasi definirla. Propongo di chiamare questo tipo dominante istituzione manipolatrice. Anche l'altro tipo esiste, ma solo in modo precario; le istituzioni che vi si adeguano sono più modeste e meno in vista, ma io le prendo egualmente a modello di un futuro più auspicabile. Le chiamo «conviviali» e propongo di collocarle alla sinistra dello spettro istituzionale, sia per evidenziare le istituzioni che costituiscono una via di mezzo tra i due estremi, sia per illustrare come certe istituzioni storiche possano cambiar colore mano a mano che passino dal facilitare una vita attiva all'organizzare una produzione.

In genere una classificazione di questo tipo, da sinistra a destra, viene usata per caratterizzare gli uomini e le loro ideologie, non le istituzioni sociali e il loro comportamento. E questa caratterizzazione degli uomini, come individui o a gruppi, serve spesso più a generare polemiche che a illuminare la realtà. Usare una diffusa convenzione in un contesto insolito è un procedimento discutibile, ma così facendo io spero di spostare i termini della discussione da un terreno sterile a un terreno fecondo. Diventerà allora evidente che gli uomini di sinistra non sono necessariamente caratterizzati dall'opposizione alle istituzioni manipolatrici, che io colloco sulla destra dello spettro.

E' in questa zona che si stipano le istituzioni moderne più potenti. Vi si è spostata quella per il mantenimento dell'ordine, da quando negli Stati Uniti è passata dalle mani dello sceriffo a quelle dell'F.B.I. e del Pentagono. La guerra moderna è diventata anch'essa un'impresa altamente professionistica, la cui attività è il massacro. E' arrivata al punto che la sua efficienza si misura con il «conteggio dei cadaveri». La sua potenziale idoneità a mantenere la pace dipende dalla sua capacità di convincere amici e nemici dell'illimitata potenza distruttiva della nazione. I proiettili e le armi chimiche moderne sono talmente efficaci che basta una spesa di poche lire per avere la garanzia di uccidere o mutilare, a patto beninteso di poter raggiungere il «cliente» designato. In compenso aumentano vertiginosamente i costi di distribuzione: la spesa media per ogni vietnamita ucciso è salita dai 360 mila dollari del 1967 ai 450 mila del 1969. Soltanto un'economia al limite del suicidio della specie potrebbe rendere economicamente efficiente la guerra

moderna. Il suo effetto di boomerang diventa sempre più palese: quanto più alto è il conto dei vietnamiti uccisi, tanto più aumentano i nemici degli Stati Uniti nel mondo; non solo, ma tanto più devono spendere gli Stati Uniti per creare - sotto la cinica etichetta di «pacificazione» - un'ennesima istituzione manipolatrice, in un vano tentativo di neutralizzare le conseguenze indirette della guerra.

Alla stessa estremità dello spettro troviamo inoltre le organizzazioni sociali specializzate nella manipolazione dei loro clienti. Anch'esse, come le forze armate, man mano che aumenta la portata delle loro operazioni, tendono a produrre effetti contrari agli obiettivi che si prefiggono. Sono cioè altrettanto controproducenti, anche se in modo meno ovvio. Molte di loro, per mascherare questo effetto paradossale, si presentano come istituzioni misericordiose e terapeutiche. Le prigioni per esempio, fino a due secoli fa, servivano a custodire uomini in attesa di essere condannati, mutilati, uccisi o esiliati, e a volte erano scientemente usate come strumenti di tortura. E' solo di recente che si è cominciato a sostenere che chiudere un uomo in gabbia ha conseguenze benefiche sul suo carattere e sul suo comportamento. Ora però qualcuno comincia a rendersi conto che il carcere aumenta sia la pericolosità sia la quantità dei criminali, che anzi spesso trasforma in criminali individui che sono soltanto dei nonconformisti. Sono tuttavia assai meno numerosi quanti sembrano aver capito che in realtà anche i manicomi, gli ospizi e gli orfanotrofi danno sostanzialmente lo stesso risultato. Queste istituzioni infatti suscitano nei loro clienti un'immagine distruttiva di se stessi - quella dello psicopatico, del vecchio inutile o del trovatello - e forniscono una giustificazione razionale all'esistenza di intere professioni, nello stesso modo in cui le prigioni producono un reddito per i secondini. Si entra a far parte delle istituzioni collocate a questa estremità dello spettro in due maniere, entrambe coercitive: per detenzione forzata o per servizio di leva.

All'estremo opposto dello spettro ci sono le istituzioni caratterizzate dal fatto che si ricorre ad esse per scelta spontanea, quelle che noi abbiamo battezzato «conviviali». Non occorrono particolari metodi di vendita, più o meno aggressivi, per convincere i clienti a servirsi dei telefoni, delle linee metropolitane, della posta, dei mercati pubblici e della borsa. E anche le fogne, l'acqua potabile, i parchi e i marciapiedi sono istituzioni di cui gli uomini si servono senza che sia

necessario convincerli con strumenti istituzionali che ciò è nel loro interesse. Naturalmente, tutte le istituzioni richiedono una forma di regolamento; ma il funzionamento di quelle che esistono perché le si usi e non per produrre qualcosa esige regole di tipo completamente diverso da quelle richieste dalle istituzioni manipolatrici. Il loro obiettivo principale sarà quello di evitare gli abusi che impedirebbero la piena accessibilità generale alle istituzioni stesse. I marciapiedi devono essere tenuti sgombri, l'uso industriale dell'acqua potabile deve essere limitato e giocare a palla deve essere permesso solo in certe zone particolari di un parco. Al momento abbiamo bisogno di leggi che limitino l'abuso delle nostre linee telefoniche da parte dei computer, del servizio postale da parte della pubblicità, nonché l'inquinamento delle condotte con i rifiuti industriali. I regolamenti delle istituzioni conviviali si limitano a porre delle restrizioni al loro uso; man mano che si passa dal settore conviviale dello spettro a quello manipolativo, le regole richiedono sempre di più un consumo o una partecipazione imposti alla nostra volontà. La differenza di costo nell'acquisizione dei clienti è appunto una delle caratteristiche che distinguono le istituzioni conviviali dalle manipolatrici.

Alle due estremità dello spettro troviamo delle istituzioni-servizi, ma a destra il servizio è una manipolazione imposta e il cliente è vittima della pubblicità, dell'aggressione, dell'addottrinamento, dell'incarcerazione o dell'elettroshock, mentre a sinistra il servizio è una possibilità allargata, offerta entro limiti esplicitamente definiti, e il cliente rimane libero delle proprie azioni. Le istituzioni di destra sono in genere processi di produzione assai complessi e costosi, nei quali gran parte dell'elaborazione e dei costi serve a convincere i consumatori che non si può vivere senza il prodotto o il trattamento offerti da quella data istituzione. Le istituzioni di sinistra sono invece di solito delle reti per facilitare una comunicazione o una cooperazione nate dall'iniziativa dei clienti.

Le istituzioni manipolatrici di destra producono assuefazione sul piano sociale o psicologico. L'assuefazione sociale, o "escalation", consiste nella tendenza a prescrivere dosi maggiori di un determinato trattamento quando quantità più piccole non hanno ottenuto i risultati voluti. L'assuefazione psicologica, o abitudine, si ha invece quando i consumatori diventano schiavi della necessità di dosi sempre maggiori

di un processo o di un prodotto. Le istituzioni di sinistra, che si attivano per iniziativa autonoma degli utenti, tendono invece ad autolimitarsi. A differenza dei processi di produzione che identificano la soddisfazione con il mero atto del consumo, queste reti adempiono uno scopo che va oltre il loro uso ripetuto. Un individuo prende il telefono quando vuol dire qualcosa a qualcun altro, e riattacca una volta finita la comunicazione desiderata: se non è un adolescente, non se ne serve insomma per il solo piacere di parlare nel ricevitore. E quando il telefono non è il modo migliore di mettersi in contatto, si scrive una lettera o si fa un viaggio. Le istituzioni di destra, invece, come vediamo chiaramente nel caso delle scuole, impongono obbligatoriamente un uso ripetitivo, e nello stesso tempo boicottano i modi alternativi per raggiungere risultati analoghi.

Sul versante di sinistra dello spettro istituzionale, ma non proprio all'estrema, possiamo collocare le imprese che sono in concorrenza con altre nel loro campo ma non si sono ancora impegnate a fondo nella pubblicità. Troviamo cioè le piccole lavanderie, le panetterie, i parrucchieri, e - passando al settore professionale - certi avvocati e insegnanti di musica. Tipicamente di centro-sinistra sono dunque quelle persone che lavorano in proprio e che hanno istituzionalizzato i loro servizi ma non la loro pubblicità. Si fanno una clientela con i contatti personali e con la qualità relativa di ciò che offrono.

Gli alberghi e le tavole calde sono un po' più vicini al centro. Le grandi catene alberghiere tipo Hilton - che spendono somme enormi per imporre la propria immagine - si comportano spesso come vere e proprie istituzioni di destra; eppure di solito gli Hilton e gli Sheraton non offrono niente di più - anzi, danno spesso di meno - degli alberghi a gestione autonoma che praticano gli stessi prezzi. Sostanzialmente l'insegna di un albergo chiama il viaggiatore alla maniera di un cartello stradale. Dice: «Fermati, qui c'è un letto per te!» e non «Dovresti preferire un letto d'albergo a una panchina del parco!».

I produttori di materie prime e di beni di consumo particolarmente deteriorabili si collocano al centro del nostro spettro. Essi soddisfano richieste generiche e aggiungono ai costi di produzione e di distribuzione quel tanto di costi pubblicitari sopportabili dal mercato per farsi conoscere e per imballaggi speciali. Quanto più un prodotto - merce o servizio - è essenziale, tanto più la concorrenza tende a limitare

il costo di vendita dell'articolo.

Quasi tutti i fabbricanti di beni di consumo si sono spostati molto più a destra. Direttamente e indirettamente, producono infatti richieste di accessori che gonfiano gli effettivi prezzi d'acquisto a dimensioni di gran lunga superiori al costo di produzione. La General Motors e la Ford producono mezzi di trasporto, ma manipolano anche, e soprattutto, il gusto del pubblico in modo che il bisogno di trasporti si esprima come richiesta di automobili private anziché di autobus pubblici. Vendono cioè il desiderio di guidare una macchina, di correre ad alta velocità il più comodamente e il più lussuosamente possibile, e fanno balenare l'attuazione delle fantasie più sfrenate al termine del percorso. Non si limitano però a vendere macchine inutilmente grandi, aggeggi superflui o i nuovi accessori che gli sono stati imposti da Ralph Nader e dai predicatori dell'aria pulita. Il prezzo di listino comprende motori truccati, impianti per l'aria condizionata, cinture di sicurezza, filtri per gli scappamenti, ma tiene conto anche di altri costi non esplicitamente dichiarati al cliente: le spese pubblicitarie generali della società, quelle dell'organizzazione di vendita, per il carburante, la manutenzione e i pezzi di ricambio, l'assicurazione, l'interesse sul credito, nonché costi meno tangibili come la perdita di tempo, il logorio dei nervi e l'aria irrespirabile delle nostre città congestionate dal traffico.

Un corollario particolarmente interessante di questo discorso sulle istituzioni socialmente utili è la rete delle autostrade «pubbliche». Questo fattore importantissimo del costo totale delle automobili merita di essere esaminato più dettagliatamente, perché introduce direttamente all'istituzione di destra che più mi interessa, cioè alla scuola.

Pseudoservizi pubblici

Il sistema autostradale è una rete destinata alla locomozione su distanze relativamente grandi. Trattandosi d'una rete, dovrebbe appartenere alla sinistra dello spettro istituzionale. Ma a questo punto dobbiamo fare una distinzione, per chiarire sia la natura delle autostrade sia quella degli autentici servizi pubblici. Veri servizi pubblici sono le strade aperte a tutti. Le autostrade sono invece riserve private, il cui costo è stato in parte addossato alla collettività.

I telefoni, le poste e il sistema autostradale sono tutti delle reti, e nessuna di esse è gratuita. L'accesso alla rete telefonica è limitato dal costo per unità di ogni chiamata. Le tariffe sono relativamente basse e potrebbero anche essere ridotte senza mutare la natura del sistema. L'utilizzazione della rete telefonica non è assolutamente condizionata da ciò che si trasmette, anche se l'utilizza meglio chi sa pronunciare frasi coerenti nella stessa lingua della controparte, capacità peraltro comune a tutti quelli che vogliono far uso di questa rete. Le poste sono di solito a buon mercato. Il loro uso è leggermente limitato dal prezzo della carta e penna e un pochino di più dalla necessità di saper scrivere; tuttavia il sistema postale è anche al servizio di chi non sa scrivere, se costui ha un parente o un amico cui dettare una lettera o se vuole spedire un nastro registrato.

Il sistema autostradale non è invece egualmente a disposizione di chi ha semplicemente imparato a guidare. Le reti telefoniche e postali sono al servizio di chi vuole utilizzarle, mentre il sistema autostradale è soprattutto un accessorio dell'automobile privata. Le prime sono autentici servizi pubblici, mentre il secondo è un servizio soltanto per i possessori di auto, camion e pullman. I servizi pubblici esistono per favorire le comunicazioni tra gli uomini; le autostrade, come le altre istituzioni di destra, esistono per favorire un prodotto. I fabbricanti d'auto, lo abbiamo già notato, "producono" contemporaneamente macchine e richiesta di macchine. "Producono" anche la richiesta di autostrade a più corsie, ponti e impianti petroliferi. L'automobile privata è il nucleo intorno a cui si aggrega una massa di istituzioni di destra. L'alto costo di ciascun elemento è determinato dall'elaborazione del prodotto-base, e vendere il prodotto-base significa «agganciare» la società all'intero «pacco» di prodotti.

Programmare un sistema autostradale che fosse un vero servizio pubblico significherebbe operare una discriminazione a svantaggio di coloro che ritengono la velocità e la comodità individuale i valori primari di un sistema di trasporto, e a favore di chi attribuisce importanza maggiore alla fluidità e alla destinazione. E' la differenza che esiste tra una rete largamente ramificata che offra il massimo accesso possibile ai viaggiatori e una rete che permette, ai soli privilegiati, di accedere a determinate aree esclusive.

L'applicazione di un'istituzione moderna ai paesi in via di sviluppo fa da cartina di tornasole delle sue qualità. Nei paesi molto poveri le strade di solito permettono soltanto il transito di speciali camion con assali elevati, carichi di derrate, bestiame o persone. Questi paesi dovrebbero destinare le loro limitate risorse alla costruzione di una ragnatela di piste estesa a tutte le regioni e importare esclusivamente due o tre diversi modelli di veicoli molto resistenti e capaci di percorrere a bassa velocità tutte queste piste. Ciò semplificherebbe la manutenzione e la scorta dei pezzi di ricambio, permetterebbe di utilizzare a tempo pieno questi veicoli e garantirebbe a tutti i cittadini la massima mobilità e la libera scelta della destinazione. Occorrerebbero per questo veicoli tutt'altro che, tecnicamente semplici come il modello T, costruiti con le leghe più moderne per assicurarne la durata, intrinsecamente vincolati a una velocità massima non superiore a trenta chilometri orari, e tanto solidi da poter viaggiare sui fondi più impervi. Ora veicoli del genere non sono disponibili sul mercato, perché non ce n'è richiesta. Di fatto, tale richiesta dovrebbe essere promossa, magari con l'aiuto di una rigorosa legislazione. Al momento, però, ogni volta che una simile richiesta riesce a far sentire, sia pure debolmente, la propria voce, viene subito soffocata da una pubblicità in senso opposto intesa a vendere universalmente quelle stesse macchine che oggi estorcono ai contribuenti americani il denaro necessario alla costruzione delle autostrade.

Per «migliorare» i trasporti, oggi tutti i paesi, compresi i più poveri, progettano reti autostradali concepite per le automobili d'uso privato e gli autotreni più veloci, le quali vanno bene per quella minoranza di produttori e consumatori delle classi privilegiate che vogliono soprattutto la velocità. Spesso si giustifica questa impostazione sostenendo che fa risparmiare le risorse più preziose di un paese povero:

il tempo del medico, dell'ispettore scolastico o del pubblico funzionario. Ma naturalmente tutte queste persone sono quasi esclusivamente al servizio di chi già possiede un'automobile o spera di potersela un giorno permettere. Il gettito delle imposte locali e del magro scambio internazionale viene così sprecato in "pseudoservizi pubblici".

La tecnologia «moderna» trapiantata nei paesi poveri ricade in tre grandi categorie: merci, fabbriche che le producono e istituzioni-servizi - prime fra tutte le scuole - che trasformano gli uomini in produttori e consumatori moderni. La maggioranza dei paesi destina alla scuola la quota di gran lunga maggiore dei propri bilanci. Dopo di che i laureati prodotti dalla scuola creano una richiesta di altri servizi cospicui, come un apparato industriale, autostrade asfaltate, ospedali moderni e aeroporti, i quali a loro volta creano un mercato per le merci fabbricate per i paesi ricchi e, dopo un po', la tendenza a importare stabilimenti antiquati per produrle in luogo.

Tra tutti gli «pseudoservizi pubblici», la scuola è il più insidioso. Le reti autostradali producono soltanto una richiesta di automobili. La scuola crea una richiesta dell'intera gamma di istituzioni moderne che affollano il settore destro dello spettro. Chi mettesse in dubbio la necessità delle autostrade verrebbe considerato un romantico inguaribile; chi mette in dubbio la necessità delle scuole viene subito accusato di essere un insensibile o un imperialista.

Le scuole come pseudoservizi pubblici

Come le autostrade, anche le scuole danno a prima vista l'impressione di essere egualmente aperte a tutti. Di fatto lo sono soltanto a chi rinnova continuamente le proprie credenziali. E come le autostrade fanno credere che l'attuale livello dei loro costi annui sia indispensabile per la mobilità della gente, così le scuole sono ritenute essenziali per l'acquisizione della competenza richiesta da una società che fa uso della tecnologia moderna. Abbiamo denunciato la natura di falso servizio pubblico delle reti autostradali sottolineando la loro dipendenza dall'automobile privata. Ora, le scuole sono basate sul presupposto altrettanto falso che l'apprendimento sia il risultato di un insegnamento programmatico.

Le autostrade nascono da una perversione del desiderio e del bisogno di muoversi, trasformati in richiesta di macchine private. Nello stesso modo le scuole pervertono l'inclinazione naturale a crescere e a imparare, trasformandola in richiesta di istruzione. Questa richiesta di una maturità fabbricata in serie costituisce una rinuncia all'attività autonoma assai più grave che non la richiesta di prodotti fabbricati in serie. Le scuole non sono soltanto a destra delle autostrade e delle automobili, ma si collocano vicino al punto estremo dello spettro istituzionale occupato dalle istituzioni totali. Persino i produttori di conteggi dei cadaveri si limitano a uccidere dei corpi, mentre la scuola, facendo abdicare gli uomini alla responsabilità del proprio sviluppo, ne conduce molti a una sorta di suicidio spirituale.

Le autostrade vengono pagate in parte da coloro che se ne servono, dato che i pedaggi e le imposte sulla benzina escono dalle tasche dei soli automobilisti. La scuola invece è un esempio perfetto di tassazione regressiva, con i laureati privilegiati che cavalcano in groppa all'intero pubblico pagante. La scuola mette una taglia sulla promozione. Il sottoconsumo in chilometri d'autostrada non è all'incirca tanto costoso quanto il sottoconsumo in anni di scuola. A Los Angeles chi non possieda una macchina può essere quasi ridotto all'immobilità, ma se riesce in qualche modo a raggiungere un luogo di lavoro può trovare e conservare un impiego. Per chi ha abbandonato la scuola non esistono invece alternative. L'abitante dei quartieri residenziali suburbani con la Lincoln nuova fiammante, e il suo cugino campagnolo che guida un

vecchio catenaccio ammaccato, sfruttano sostanzialmente l'autostrada nella stessa misura, anche se l'automobile del primo costa trenta volte più dell'altra, mentre invece il valore dell'esperienza scolastica di un uomo è determinato dal numero di anni portati a termine e dal costo delle scuole frequentate. La legge non costringe nessuno a guidare, mentre obbliga tutti ad andare a scuola.

L'analisi delle istituzioni secondo la loro attuale collocazione su un arco da sinistra a destra mi permette di precisare la mia convinzione che un cambiamento radicale della società debba partire da un atteggiamento diverso nei confronti delle istituzioni e di spiegare perché le dimensioni di un futuro nel quale valga la pena vivere dipendano dal ringiovanimento del modo di operare delle istituzioni stesse.

Durante lo scorso decennio, istituzioni nate in periodi diversi dopo la rivoluzione francese hanno raggiunto simultaneamente la vecchiaia: i sistemi scolastici pubblici istituiti ai tempi di Jefferson o di Atatürk come quelli sorti dopo la seconda guerra mondiale sono diventati egualmente burocratici, fini a se stessi e manipolatori. Lo stesso è accaduto ai sistemi di assistenza sociale, ai sindacati, alle principali chiese, ai servizi diplomatici e alla sistemazione dei vecchi e dei defunti.

Oggi, per esempio, i sistemi scolastici della Colombia, dell'Inghilterra, dell'URSS e degli Stati Uniti si assomigliano più di quanto le scuole americane del 1890 assomigliassero a quelle di oggi o a quelle che c'erano allora in Russia. Oggi infatti tutte le scuole sono obbligatorie, illimitate nel tempo, competitive. La stessa convergenza nel modo d'operare dell'istituzione si verifica anche nell'assistenza sanitaria, nei commerci, nell'amministrazione del personale e nella vita politica. Tutti questi processi istituzionali tendono ad ammucchiarsi all'estremità manipolatrice del nostro spettro.

Da questa convergenza delle istituzioni deriva un amalgamarsi delle varie burocrazie mondiali. Il funzionamento, i sistemi di valutazione e gli stessi accessori (dai libri di testo ai computer) sono modellati sugli esempi dell'Europa occidentale anche dalle commissioni per la programmazione dell'Afghanistan o di Costa Rica.

Dappertutto queste burocrazie sembrano concentrarsi su un unico compito: promuovere l'espansione delle istituzioni di destra. Si preoccupano cioè di fabbricare oggetti, di fabbricare regole rituali, e di

fabbricare - e aggiornare - «verità ufficiali», l'ideologia o l'autorità che stabilisce il valore corrente da attribuire al loro prodotto. La tecnologia fornisce a queste burocrazie un crescente potere sul settore destro della società. Il settore di sinistra sembra atrofizzarsi, non perché la tecnologia sia meno capace di accrescere la portata dell'azione umana o di lasciare spazio al gioco dell'immaginazione individuale e della creatività personale, ma perché un'utilizzazione della tecnologia in questo senso non aumenterebbe il potere dell'élite che l'amministra. Il ricevitore postale non ha alcun controllo sull'utilizzazione pratica della posta, il centralinista o il funzionario della società dei telefoni non ha il potere di impedire che, mediante la loro rete, si progettino adulteri, omicidi o atti di sovversione.

Nella scelta tra destra e sinistra istituzionale quella che è in gioco è la natura stessa della vita umana. L'uomo deve decidere se vuoi essere ricco di cose o di libertà di servirsene. Deve scegliere tra due opposti modi di vivere e tra le relative tabelle di produzione.

Già Aristotele aveva scoperto che «fabbricare e agire» sono due cose diverse, al punto che l'una non comprende mai l'altra. «Infatti né agire è un modo di fabbricare, né fabbricare è un modo di agire veramente. L'architettura ("techné") è un modo di fabbricare... di dar vita a qualcosa la cui origine è in chi la fabbrica e non nella cosa. La fabbricazione ha sempre un fine altro da sé, l'azione no: una buona azione infatti ha come fine se stessa. La perfezione nel fabbricare è un'arte, quella nell'agire una virtù» ("Etica nicomachea", 1140). La parola che Aristotele adopera per definire la fabbricazione è "poesis", quella per definire l'azione è "praxis". Uno spostamento a destra significa che un'istituzione è in via di ristrutturazione per aumentare la sua capacità di «fabbricare», mentre quando essa si sposta a sinistra significa che la ristrutturazione ha come fine l'incremento della «azione» o "praxis". La tecnologia moderna ha accresciuto le possibilità dell'uomo di cedere la «fabbricazione» delle cose alle macchine, e il suo tempo potenzialmente disponibile per P«azione» è aumentato. La «fabbricazione» dei generi di prima necessità non occupa più tutte le sue ore. Il risultato di questa modernizzazione è la disoccupazione: è l'ozio dell'uomo che non ha niente da «fabbricare» e che non sa cosa «fare», cioè come «agire». La disoccupazione è l'ozio triste di chi crede, contrariamente ad Aristotele, che fabbricare cose o lavorare sia virtù e

l'ozio sia un male. La disoccupazione è l'esperienza dell'uomo che si è arreso all'etica protestante. Secondo Weber, il tempo libero è necessario all'uomo per poter lavorare. Secondo Aristotele, il lavoro è necessario all'uomo per poter avere del tempo libero.

La tecnologia mette a disposizione dell'uomo un tempo che egli può riempire, a sua discrezione, fabbricando o agendo. All'intera cultura si offre oggi di scegliere tra la tristezza della disoccupazione e la gioia del tempo libero. La scelta dipende da come la cultura fa funzionare le proprie istituzioni. E' una scelta che sarebbe stata impensabile in una cultura antica basata sull'agricoltura contadina o sulla schiavitù, ma che è diventata inevitabile per l'uomo postindustriale.

Uno dei modi per riempire il tempo disponibile consiste nello stimolare una maggiore richiesta di consumo di merci e, insieme, di produzione di servizi. La prima comporta un'economia che fornisca un campionario sempre crescente di prodotti sempre più nuovi, da fabbricare, consumare, sprecare e rimettere in ciclo. La seconda comporta il vano tentativo di «fabbricare» azioni virtuose tramutandole nei prodotti di istituzioni-servizi». Ciò porta a identificare la scuola con l'educazione, l'assistenza medica con la salute, la partecipazione a uno spettacolo con lo svago, la velocità con una locomozione efficiente. Questa prima scelta viene oggi chiamata sviluppo.

Il secondo modo, radicalmente opposto, di riempire il tempo divenuto libero consiste nella disponibilità di una limitata gamma di beni più durevoli e nell'accesso a istituzioni che permettano di aumentare le possibilità e la desiderabilità dell'interazione umana.

Un'economia fondata su beni durevoli è il contrario esatto di quella fondata sull'obsolescenza pianificata. Comporta infatti una limitazione all'elenco dei beni. Questi dovrebbero essere tali da assicurare il massimo delle possibilità di «fare» qualcosa servendosi di essi: articoli cioè che ognuno dovrebbe poter montare, adoperare, riutilizzare e riparare per proprio conto.

A questa lista di beni durevoli, riparabili e riutilizzabili dovrà accompagnarsi non un aumento dei servizi prodotti dalle istituzioni, ma una cornice istituzionale che educi costantemente all'azione, alla partecipazione e all'autonomia. Il cammino della nostra società dal presente - dove tutte le istituzioni gravitano verso una burocrazia postindustriale - al futuro della convivialità postindustriale - dove

l'intensità dell'azione prevarrebbe sulla produzione - deve partire da un rinnovamento del modo d'operare delle istituzioni-servizi, e anzitutto da un rinnovamento del sistema educativo. Un avvenire desiderabile e attuabile dipende insomma dalla nostra volontà di destinare le nostre capacità tecnologiche allo sviluppo delle istituzioni conviviali. Nel campo della ricerca pedagogica, ciò equivale alla richiesta di un capovolgimento delle tendenze attuali.

5 - COERENZA NELL'IRRAZIONALE

[Questo saggio è stato presentato originariamente a una riunione dell'American Educational Research Association svoltasi a New York il 6 febbraio 1971.]

Io credo che l'attuale crisi dell'istruzione imponga una revisione del concetto stesso di scuola pubblica obbligatoria, piuttosto che dei metodi usati per tradurlo in atto. La percentuale di coloro che abbandonano la scuola - specie tra gli studenti delle medie inferiori e tra i maestri elementari - attesta che esiste nella base l'esigenza di un'impostazione totalmente nuova. Il «professionista della scuola» che si considera un insegnante avanzato viene sempre più spesso attaccato da ogni parte: il movimento per la scuola libera, confondendo la disciplina con l'addottrinamento, lo dipinge come un autoritario deleterio; il tecnologo della pedagogia dimostra rigorosamente le sue insufficienze nel valutare e modificare il comportamento; e l'amministrazione scolastica per la quale lavora lo obbliga a inchinarsi sia a Summerhill sia a Skinner, dimostrando così con evidenza che l'insegnamento obbligatorio non può essere una professione libera. Non stupisce quindi che la percentuale degli insegnanti che disertano sia superiore a quella degli studenti.

L'impegno dell'America per l'istruzione obbligatoria dei suoi giovani si rivela oggi altrettanto vano quanto il suo preteso impegno a una democratizzazione forzata dei vietnamiti. Le scuole convenzionali non possono evidentemente farcela. Il movimento per la scuola libera attira sì gli educatori non conformisti, ma finisce per appoggiare l'ideologia dominante della scolarizzazione. E le promesse dei tecnologi della pedagogia, che dicono di poter offrire con le loro ricerche - se adeguatamente finanziate - una sorta di soluzione finale alla resistenza opposta dai giovani all'istruzione obbligatoria, suonano pretenziose e si rivelano non meno fatue delle analoghe promesse dei tecnologi militari.

Le critiche rivolte al sistema scolastico americano dai comportamentisti e dalla nuova leva degli educatori radicali sembrano

totalmente opposte. I primi applicano le loro ricerche in questo campo alla «induzione di un'istruzione autotelica attraverso programmi comprensivi di apprendimento individualizzato». Il loro atteggiamento si contrappone alla cooptazione non-direttiva dei giovani in libere comuni costituite sotto la supervisione di adulti. Tuttavia, in una prospettiva storica, le due posizioni non sono che manifestazioni contemporanee degli obiettivi, apparentemente contraddittori ma in realtà complementari, del sistema scolastico pubblico. Sin dall'inizio di questo secolo, le scuole sono state infatti protagoniste sia del controllo sociale sia della libera cooperazione, l'uno e l'altra al servizio della «società migliore» concepita come una struttura corporativa altamente organizzata e funzionante senza scosse. Sotto l'impatto di un'intensa urbanizzazione, i bambini divennero una materia prima che solo le scuole potevano plasmare affinché fosse immessa nella macchina industriale. La politica progressista e il culto dell'efficienza confluirono nel dare sviluppo alla scuola pubblica americana (6). L'istruzione professionale e la scuola media inferiore furono due risultati importanti di questa ideologia.

Ne consegue dunque che il tentativo di produrre specifiche modificazioni comportamentali che siano misurabili e attribuibili all'operatore è solo una faccia della medaglia, l'altra faccia della quale è la pacificazione della nuova generazione in isole appositamente costruite, dove sia possibile conquistarla al mondo sognato dagli anziani. Di questi pacificati all'interno della società ha dato una bella descrizione Dewey, quando dice che dovremmo fare di «ogni nostra scuola un embrione di vita comunitaria, resa attiva da tipi di occupazione che riflettano la vita della più vasta società, e "permearla" dello "spirito" dell'arte, della storia e della scienza». In questa prospettiva storica sarebbe un grosso errore considerare l'attuale contrasto a tre voci tra sistema scolastico, tecnologi della pedagogia e scuole libere come il preludio di una rivoluzione pedagogica. Esso è piuttosto una fase del tentativo di trasformare in realtà un vecchio sogno e di fare finalmente di ogni forma d'apprendimento valido il risultato di un insegnamento professionale. Quasi tutte le alternative proposte convergono verso obiettivi che sono immanenti alla produzione dell'uomo cooperativo capace di soddisfare i suoi bisogni individuali attraverso la propria specializzazione nell'ambito del sistema americano.

Si tratta cioè di alternative orientate verso un miglioramento di quella che - in mancanza di un termine migliore - io chiamo la società scolarizzata. Neanche i critici apparentemente più radicali del sistema scolastico intendono rinunciare all'idea di avere un obbligo nei confronti dei giovani, specie di quelli poveri: l'obbligo di sottoporli al processo che, per amore o per forza, li inserisca in una società la quale ha bisogno della specializzazione disciplinata tanto dei suoi produttori quanto dei suoi consumatori, e anche della loro adesione totale a un'ideologia che pone al primo posto la crescita economica.

Il dissenso vela le contraddizioni insite nell'idea stessa di scuola. I sindacati degli insegnanti, gli stregoni della tecnologia e il movimento per la liberazione dell'istruzione non fanno che consolidare l'adesione dell'intera società agli assiomi fondamentali di un mondo scolarizzato, un po' come tanti movimenti pacifisti e di protesta consolidano l'impegno dei loro seguaci - siano essi neri, femmine, giovani o poveri - a cercare giustizia attraverso l'aumento del prodotto nazionale lordo.

E' facile elencare alcuni dei dogmi oggi indiscussi. C'è anzitutto la convinzione diffusa che il comportamento acquisito sotto gli occhi di un pedagogo abbia un valore speciale per l'allievo e costituisca uno speciale vantaggio per la società. Ciò si collega all'assunto che l'uomo sociale nasce soltanto nell'adolescenza, e nasce nella maniera giusta solo maturando nel ventre della scuola, che alcuni vogliono addolcire con la permissività, altri riempire di sussidi audiovisivi e altri ancora riverniciare con una tradizione liberale. E c'è, infine, una diffusa concezione della giovinezza che è insieme romantica sul piano psicologico e conservatrice su quello politico: secondo questa concezione, i mutamenti della società devono avvenire caricando sui giovani la responsabilità di trasformarla, ma solo una volta che essi siano stati sfornati dalla scuola. E' facile che una società basata su questi dogmi arrivi a sentirsi responsabile dell'educazione della nuova generazione, e questo comporta inevitabilmente che alcuni uomini fissino, specifichino e valutino gli obiettivi personali di altri. In un «estratto da un'immaginaria enciclopedia cinese» Jorge Luis Borges cerca di evocare quel senso di stordimento che un tentativo del genere non può non produrre. Ci dice che gli animali si suddividono nelle seguenti classi: «a) quelli che appartengono all'imperatore; b) quelli che sono imbalsamati; c) quelli che sono addomesticati; d) i porcellini da

latte; e) le sirene; f) quelli favolosi; g) i cani randagi; h) quelli inclusi nella presente classificazione; i) quelli che finiscono per impazzire; j) altri innumerevoli; k) quelli dipinti con un sottile pennello di peli di cammello; l) eccetera; m) quelli che hanno appena rotto la brocca; n) quelli che da lontano assomigliano alle mosche». Ora, una tale tassonomia non sarebbe possibile se non ci fosse qualcuno che la ritiene utile ai propri scopi; nel caso particolare suppongo che questo qualcuno poteva essere un esattore fiscale. Almeno per lui questa tassonomia delle bestie "deve" aver avuto un senso, nello stesso modo in cui la tassonomia degli obiettivi dell'istruzione ha un senso per gli scienziati che ne sono gli autori.

Nel contadino, il vedere uomini padroni di una logica così imperscrutabile autorizzati a valutare il suo bestiame deve aver provocato un senso agghiacciante di impotenza. Per ragioni analoghe gli studenti che si sottopongono seriamente a un programma di studi tendono a sentirsi paranoici. Ed è inevitabile che siano ancor più spaventati del mio immaginario contadino cinese, dal momento che quelli che si stanno marchiando con un segno imperscrutabile sono non delle bestie ma gli scopi della sua vita.

Il brano di Borges è affascinante perché chiama in causa quella logica della "coerenza nell'irrazionale" che rende così sinistre, e insieme così vicine alla realtà quotidiana, le burocrazie di Kafka e di Koestler. La coerenza nell'irrazionale ipnotizza i complici impegnati in uno sfruttamento basato sulla convenienza e sulla disciplina di tutti. E' la logica prodotta dal comportamento burocratico. E diventa la logica di una società la quale esige che i gestori delle sue istituzioni didattiche siano ritenuti pubblicamente responsabili delle modificazioni di comportamento che provocano nei loro clienti. Gli studenti che riescono a trovare una motivazione per apprezzare i blocchi di programmi didattici che i loro insegnanti li obbligano a consumare sono paragonabili ai contadini cinesi che riescono a far entrare le loro greggi nel modulo fiscale fornito da Borges.

A un certo punto, nel corso delle ultime due generazioni, trionfò nella cultura americana la fede nella terapia e si cominciò a vedere negli insegnanti i terapeuti delle cui cure tutti gli uomini hanno bisogno se vogliono godere dell'eguaglianza e della libertà nelle quali, secondo la Costituzione, sono nati. Ora gli insegnanti-terapeuti propongono, come

fase successiva, una cura didattica destinata a prolungarsi per tutta la vita. Quello che è in discussione è il "tipo" di cura. Deve assumere la forma di una frequenza scolastica continuata anche nell'età adulta? Dell'estasi elettronica? O di periodiche sedute di sensibilizzazione? Tutti gli educatori sono pronti a congiurare per estendere le pareti della scuola, al fine di trasformare in una scuola l'intera cultura.

Il dibattito in corso negli Stati Uniti sull'avvenire dell'istruzione, nonostante la sua retorica e il suo baccano, è più conservatore delle discussioni in atto in altri settori della vita pubblica. In politica estera, se non altro, una minoranza organizzata ci ricorda costantemente che l'America deve rinunciare al suo ruolo di poliziotto del mondo. Gli economisti radicali, e ora anche i loro insegnanti un po' meno radicali, revocano in dubbio che la crescita globale sia un fine auspicabile. E così esistono in medicina gruppi che antepongono la prevenzione delle malattie alla cura e nel campo dei trasporti gruppi che scelgono la scorrevolezza a scapito della velocità. Solo nel campo dell'istruzione le voci che chiedono una descolarizzazione radicale della società sono ancora isolate. Mancano un'argomentazione stringente e una guida matura che puntino all'abrogazione di ogni e qualsiasi istituzione volta al fine dell'"apprendimento" obbligatorio. Per il momento la descolarizzazione radicale della società resta una causa senza un partito. E questo è particolarmente sorprendente in un'epoca in cui i ragazzi tra i dodici e i diciassette anni palesano una crescente, sebbene caotica, resistenza a tutte le forme d'istruzione istituzionalmente programmate.

Gli innovatori dell'istruzione sono sempre convinti che le istituzioni didattiche debbano funzionare come imbuto per i programmi da loro preparati. Per il mio discorso è irrilevante che questi imbuto assumano la forma di un'aula scolastica, di una trasmittente televisiva o di una «zona libera». Ed è altrettanto irrilevante che i programmi forniti siano ricchi o poveri, gelidi o appassionanti, solidi e misurabili (come la matematica del terz'anno) o impossibili da valutare (come la sensibilità). Ciò che conta è il presupposto che l'istruzione sia il prodotto di un processo istituzionale gestito da un educatore. Fin quando i rapporti saranno quelli tra fornitore e consumatore, la ricerca pedagogica rimarrà in un circolo chiuso. Continuerà cioè ad accumulare prove scientifiche a favore della necessità di nuovi programmi didattici e di una loro distribuzione più mortalmente precisa tra i singoli clienti, nello stesso

modo in cui un certo tipo di sociologia può dimostrare la necessità di distribuire dosi ulteriori di interventi militari.

La rivoluzione dell'istruzione presuppone un duplice rovesciamento di tendenza: un diverso orientamento nella ricerca e una diversa comprensione dell'aspetto pedagogico di una certa controcultura che viene emergendo.

La ricerca operativa tende oggi a ottimizzare l'efficienza di un sistema ereditato, senza che il sistema in quanto tale sia mai oggetto di contestazione. Ora questo sistema ha la struttura sintattica di un imbuto per programmi d'insegnamento. La sua alternativa sintattica è una rete o trama educativa che consenta il montaggio autonomo dei mezzi disponibili sotto il controllo diretto di ogni discente. Questa struttura alternativa dell'istituzione didattica si trova ora all'interno del punto concettualmente cieco della nostra ricerca operativa. Se la ricerca si concentrasse su di esso, avremmo realmente un'autentica rivoluzione scientifica.

Questo punto cieco della ricerca sull'istruzione riflette la deformazione culturale di una società che ha confuso lo sviluppo tecnologico con il controllo tecnocratico. Per il tecnocrate il valore di un ambiente aumenta quanto più aumentano i contatti programmabili tra ogni individuo e ciò che gli sta attorno. In un tale contesto le scelte regolabili dall'osservatore o programmatore coincidono con quelle possibili per il cosiddetto beneficiario che è oggetto di osservazione. La libertà si riduce allo scegliere tra varie merci confezionate.

La controcultura che viene emergendo riafferma, al di sopra dell'efficienza di una sintassi rafforzata e ancor più irrigidita, i valori che sono propri del contenuto semantico. Apprezza la ricchezza della connotazione più del potere della sintassi di produrre ricchezza. Alla qualità garantita dell'istruzione professionistica antepone l'esito imprevedibile dell'incontro personale autonomo. Questo riorientamento verso la sorpresa personale, anziché verso i valori elaborati istituzionalmente, sarà rovinoso per l'ordine costituito finché non dissocieremo la crescente disponibilità di strumenti tecnologici che facilitano l'incontro dal crescente controllo dei tecnocrati su ciò che avviene quando la gente si riunisce.

Le attuali istituzioni didattiche servono agli scopi dell'insegnante. Le strutture relazionali di cui abbiamo bisogno sono quelle che

permettano a ognuno di definire se stesso apprendendo e contribuendo all'apprendimento degli altri.

6 - TRAME DELL'APPRENDIMENTO

Ho esaminato in un saggio precedente un'accusa che viene rivolta sempre più spesso contro le scuole e che si rispecchia, per esempio, nel recente rapporto della Commissione Carnegie: a scuola gli studenti iscritti si sottomettono a insegnanti diplomati per ottenere a loro volta dei diplomi; gli uni e gli altri si sentono frustrati e incolpano della loro reciproca frustrazione l'insufficienza di mezzi quali il denaro, il tempo o le sedi.

Questa critica induce molte persone a chiedersi se sia concepibile una maniera diversa di apprendere. Le stesse persone, paradossalmente, se sollecitate a precisare come hanno acquisito ciò che sanno e apprezzano, sono pronte ad ammettere di averlo imparato più fuori che dentro la scuola. La loro conoscenza dei fatti, la loro idea della vita o del lavoro derivano da un'amicizia o da un amore, da ciò che hanno visto alla televisione o hanno letto, dagli esempi dei loro coetanei o dallo stimolo di un incontro casuale. Oppure possono aver imparato ciò che sanno dal tirocinio rituale necessario per essere ammessi in una banda di strada o dal periodo di iniziazione trascorso in un ospedale, nella cronaca di un quotidiano, nella bottega di un idraulico o in un ufficio di assicurazioni. L'alternativa alla dipendenza dalle scuole non è dunque lo stanziamento di fondi pubblici per qualche nuovo congegno che «faccia» imparare, ma la creazione di un nuovo tipo di rapporto educativo tra l'uomo e il suo ambiente. A questo scopo dovranno però mutare contemporaneamente gli atteggiamenti verso la crescita, gli strumenti disponibili per l'apprendimento e la qualità e la struttura della vita quotidiana.

Gli atteggiamenti stanno già cambiando. E' sparita l'orgogliosa fiducia nella scuola. Aumenta nell'industria della conoscenza la resistenza del consumatore. E molti - insegnanti e allievi, contribuenti e imprenditori, economisti e poliziotti - preferirebbero non dover più dipendere dalle scuole. Ciò che impedisce alla loro frustrazione di foggare istituzioni nuove è la mancanza, non solo di immaginazione,

ma spesso anche di un linguaggio appropriato e di un interesse personale illuminato. Non riescono a immaginare né una società descolarizzata né le istituzioni pedagogiche di una società che abbia soppresso l'istituzione scolastica.

In questo saggio intendo dimostrare che il contrario della scuola è possibile; che possiamo affidarci a un apprendimento autonomo invece di assumere insegnanti che allettino o costringano lo studente a trovare il tempo e la voglia d'imparare; che possiamo fornire al discente nuovi agganci con il mondo anziché continuare a somministrare tutti i programmi didattici attraverso l'imbuto dell'insegnante. Esporrò alcune delle caratteristiche generali che distinguono la scolarizzazione dall'apprendimento e cercherò di delineare quattro grandi categorie di istituzioni didattiche che dovrebbero attrarre non solo molti individui ma anche parecchi gruppi di interesse esistenti.

Un'obiezione: a chi possono servire dei ponti che non portano da nessuna parte?

Siamo abituati a considerare le scuole come una variabile, dipendente dalle strutture politiche ed economiche. Siamo convinti che se riuscissimo a cambiare il tipo di direzione politica, o a far valere gli interessi di questa o quella classe, o a trasferire dalle mani private a quella pubblica la proprietà dei mezzi di produzione, cambierebbe anche il sistema scolastico. Le istituzioni didattiche che mi accingo a proporre sono invece destinate al servizio di una società che ora non esiste, anche se l'attuale senso di frustrazione nei confronti della scuola è già potenzialmente una forza importante per avviare il cambiamento in direzione di nuovi ordinamenti sociali. A questo modo di vedere le cose è stata rivolta una facile obiezione: perché convogliare energie nella costruzione di ponti che non portano da nessuna parte anziché adoperarle per modificare, innanzitutto, non le scuole ma il sistema politico ed economico?

Questa obiezione però sottovaluta la natura fondamentale politica ed economica del sistema scolastico stesso, oltre che il potenziale politico inerente ad ogni , sua efficace contestazione.

Le scuole, sostanzialmente, non dipendono più dall'ideologia professata da un governo o da una particolare organizzazione di mercato. Altre istituzioni-base possono essere diverse da un paese all'altro, come la famiglia, il partito, la chiesa o la stampa; ma il sistema scolastico ha dappertutto la stessa struttura e dappertutto il suo programma occulto produce gli stessi effetti. Invariabilmente, esso plasma il consumatore che apprezza i prodotti istituzionali più dell'aiuto non professionale del vicino.

Dappertutto il programma occulto della scolarizzazione inizia il cittadino al mito dell'efficienza e benevolenza delle burocrazie guidate dalla conoscenza scientifica. Dappertutto questo stesso programma istilla nell'allievo il mito che una produzione maggiore assicurerà una vita migliore. E dappertutto crea l'abitudine al consumo frustrante di servizi e alla produzione alienante, l'assuefazione a dipendere dalle istituzioni e l'accettazione delle gerarchie istituzionali. Il programma occulto della scuola realizza tutto questo nonostante gli sforzi in senso contrario intrapresi dagli insegnanti e qualunque sia l'ideologia

dominante.

In altri termini, le scuole sono sostanzialmente simili in tutti i paesi, siano essi fascisti, democratici o socialisti, ricchi o poveri, grandi o piccoli. L'identità dei sistemi scolastici ci costringe a riconoscere la profonda identità, su scala mondiale, del mito, dei modi di produzione e dei metodi per il controllo della società, nonostante la grande varietà di mitologie nelle quali il mito si esprime.

Alla luce di questa identità, è illusorio sostenere che le scuole siano, in senso non superficiale, delle variabili dipendenti. Ne consegue che è anche un'illusione sperare in un cambiamento sostanziale del sistema scolastico per effetto di un cambiamento sociale o economico di tipo convenzionale. Questa illusione, tra l'altro, assicura alla scuola - cioè all'organo di riproduzione della società dei consumi - un'immunità quasi incontestata.

A questo punto diventa importante l'esempio della Cina. Per tre millenni questo paese ha protetto la cultura superiore mantenendo un distacco totale tra il processo d'apprendimento e i privilegi assicurati dagli esami per il mandarinato. Ma, per diventare una potenza mondiale e uno stato nazionale moderno, anche la Cina ha dovuto adottare il modello internazionale della scolarizzazione. Solo l'avvenire ci permetterà di stabilire se la «grande rivoluzione culturale» passerà alla storia come il primo tentativo riuscito di descolarizzare le istituzioni di una società.

Anche la creazione asistemica di nuovi organi didattici che siano il contrario della scuola sarebbe un modo di attaccare l'anello più sensibile di un fenomeno invadente, che è organizzato dallo stato in tutti i paesi. Un programma politico che non riconosca esplicitamente la necessità della descolarizzazione non può dirsi rivoluzionario: chiedere una dose maggiore della stessa minestra è mera demagogia. Qualunque programma politico importante degli anni settanta dovrebbe essere valutato secondo questo criterio: con quanta chiarezza afferma la necessità della descolarizzazione? e con quanta chiarezza precisa le linee direttive del tipo d'istruzione della società alla quale tende?

La lotta contro lo strapotere del mercato mondiale e della politica delle grandi potenze è forse al di sopra delle possibilità di certe comunità o paesi poveri, ma la loro debolezza è una ragione in più per insistere sull'importanza di liberare ogni società attraverso un

capovolgimento della sua struttura didattica: un cambiamento questo che non è al di sopra dei mezzi di nessuna società.

Caratteristiche generali delle nuove istituzioni didattiche formali

Un buon sistema didattico dovrebbe porsi tre obiettivi: assicurare a tutti quelli che hanno voglia d'imparare la possibilità d'accedere alle risorse disponibili, in qualsiasi momento della loro vita; permettere, a tutti quelli che vogliono comunicare ad altri le proprie conoscenze, di incontrare chi ha voglia di imparare da loro; offrire infine a tutti quelli che vogliono sottoporre a pubblica discussione un determinato problema la possibilità di render noto il loro proposito. Un tale sistema esigerebbe l'applicazione di alcune garanzie costituzionali all'istruzione. I discenti non dovrebbero essere costretti ad assoggettarsi a un programma obbligatorio, o discriminati in base al possesso di un certificato o di un diploma. Né il pubblico dovrebbe essere costretto a sostenere, mediante una tassazione regressiva, un enorme apparato professionale di educatori e di edifici che, di fatto, limita le possibilità d'apprendimento dei cittadini ai servizi che la categoria dei docenti è disposta a immettere sul mercato; dovrebbe invece utilizzare la tecnologia moderna per rendere veramente universali, e quindi totalmente educative, le libertà di parola, di riunione e di stampa. Le scuole sono basate sul presupposto che ogni aspetto della vita abbia il suo segreto; che la qualità della vita dipenda dalla conoscenza di questo segreto; che i segreti si possano apprendere soltanto in una sequenza ordinata; e che solo gli insegnanti possano svelarli nel modo giusto. Un individuo dalla mentalità scolariizzata vede il mondo come una piramide di prodotti confezionati, riservati esclusivamente a chi possessa il prescritto scontrino. Le nuove istituzioni didattiche abbatterebbero questa piramide. Il loro scopo dovrebbe essere quello di facilitare l'accesso al discente, di permettergli cioè, se non ha la possibilità di entrare dalla porta, di guardare dalle finestre nella stanza dei bottoni o nel parlamento. Inoltre queste nuove istituzioni dovrebbero essere canali accessibili senza particolari credenziali o pedigree, spazi pubblici nei quali il discente possa incontrare coetanei e anziani estranei al suo orizzonte immediato.

Io credo che basterebbero quattro, e forse anche soltanto tre, «canali» o centri di scambio dell'apprendimento, per radunare tutte le risorse necessarie a imparare veramente. Il bambino cresce in un mondo di cose, circondato da persone cui si ispira come modelli per le capacità e i valori. Trova dei coetanei che lo stimolano a discutere, a competere,

a cooperare e a capire; e se è fortunato, è anche soggetto alla verifica o alle critiche di un anziano più esperto cui sta realmente a cuore. Cose, modelli, coetanei e anziani sono quattro risorse, ognuna delle quali richiede un tipo particolare di organizzazione per garantire che tutti abbiano ampie possibilità di accedervi.

Per indicare i modi specifici di assicurare l'accesso a ognuna di queste quattro serie di risorse, parlerò di «trame di possibilità» anziché di «reti». Il termine «rete», purtroppo, viene spesso impiegato per designare i canali adibiti alla somministrazione di materiali selezionati da altri a scopo di addottrinamento, istruzione o divertimento. Ma lo si può usare anche per il telefono o il servizio postale, che sono essenzialmente accessibili a tutti gli individui che vogliono scambiarsi dei messaggi. Vorrei che avessimo a disposizione un'altra parola, per designare le nostre strutture reticolari intese a permettere un accesso reciproco, una parola che facesse meno pensare all'intrappolamento, che fosse meno degradata dall'uso corrente e che suggerisse meglio il fatto che qualunque ordinamento di questo tipo comporta aspetti legali, organizzativi e tecnici. Non avendo trovato un termine del genere, cercherò di recuperare il solo disponibile, usandolo come sinonimo di «trama didattica».

Ciò di cui abbiamo bisogno sono nuove reti, a disposizione immediata del pubblico e fatte in modo da poter assicurare a tutti eguali possibilità di apprendere e di insegnare.

Facciamo un esempio. I televisori e i registratori presuppongono uno stesso livello tecnologico. Ora tutti i paesi dell'America latina hanno introdotto la televisione e in Bolivia, dove il governo ha finanziato una stazione televisiva, costruita sei anni fa, non ci sono più di settemila televisori per una popolazione di quattro milioni di abitanti. Con le somme impegnate nelle installazioni televisive in tutta l'America latina si sarebbe invece potuto fornire un registratore a un cittadino adulto su cinque e, in più, costituire una biblioteca pressoché sterminata di nastri già incisi, con succursali fin nei villaggi più remoti, oltre a un'ampia scorta di nastri in bianco.

Questa rete di registratori, ovviamente, sarebbe radicalmente diversa dalla rete televisiva attuale. Offrirebbe una possibilità di esprimersi liberamente: gli istruiti come gli analfabeti avrebbero eguali occasioni di registrare, conservare, diffondere e ripetere le proprie

opinioni. Le somme attualmente investite nella televisione assicurano invece ai burocrati, siano essi uomini politici o educatori, il potere di inondare il continente di programmi prodotti istituzionalmente che, a giudizio loro o dei loro finanziatori, vanno bene per la gente o la gente richiede.

La tecnologia è disponibile per promuovere tanto l'indipendenza e l'apprendimento quanto la burocrazia e l'insegnamento.

Quattro reti

La programmazione delle nuove istituzioni didattiche non dovrebbe fondarsi sulle finalità amministrative di un rettore o di un preside, sugli obiettivi didattici di un educatore professionista o sulle necessità d'apprendimento di una qualsiasi ipotetica categoria di persone. Non bisognerebbe partire dalla domanda: «Che cosa dovrebbe imparare una persona?» ma dalla domanda: «Con quali oggetti e quali persone possono voler mettersi in contatto i discenti per poter imparare?».

Chi vuole imparare sa di aver bisogno che qualcun altro gli fornisca sia le informazioni sia una loro valutazione critica. Le informazioni possono essere contenute in persone come in oggetti. In un buon sistema didattico gli oggetti dovrebbero essere disponibili su semplice richiesta del discente, mentre l'accesso agli informatori umani richiederebbe, in più, il consenso altrui. La critica può anch'essa venire da due direzioni: dai coetanei come dagli anziani, cioè sia da quelli che imparano insieme con me e i cui interessi immediati coincidono con i miei, sia da quelli che possano farmi partecipe della loro maggiore esperienza. I coetanei possono essere colleghi con i quali sollevare un problema, compagni di letture o di passeggiate scherzose e piacevoli (o faticose), avversari in qualunque tipo di gioco. Gli anziani possono consigliarci sulla specializzazione da apprendere, sul metodo da usare e sulle compagnie da cercare in un determinato momento; possono servire da guida perché tra coetanei ci si rivolgano le domande giuste e segnalare le insufficienze delle risposte cui essi pervengono. Quasi tutte queste risorse sono già disponibili in abbondanza; ma da un lato non le si considera in genere delle risorse didattiche e dall'altro non è facile, soprattutto ai poveri, accedervi con facilità a fini d'apprendimento. Dobbiamo quindi inventare nuove strutture di rapporti che siano concepite proprio per facilitare l'accesso a tali risorse da parte di chiunque abbia motivo di cercarle per istruirsi. Ma per istituire queste strutture, simili a trame, occorrono dei dispositivi amministrativi, tecnologici e soprattutto giuridici.

Le risorse didattiche vengono di solito classificate secondo gli obiettivi dei programmi di studio preparati dagli educatori. Io invece intendo fare il contrario, definire cioè quattro diversi procedimenti che

permettano allo studente di accedere a qualunque risorsa didattica in grado di aiutarlo a precisare e a raggiungere i propri obiettivi.

1. Servizi per la consultazione di oggetti didattici - che facilitino l'accesso alle cose o ai processi usati per l'apprendimento formale. Tali risorse possono essere in parte riservate a questo scopo e conservate in biblioteche, agenzie di noleggio, laboratori e sale d'esposizione come i musei e i teatri; oppure adoperate quotidianamente nelle fabbriche, negli aeroporti o nelle fattorie, ma messe a disposizione degli studenti, siano essi apprendisti o frequentatori fuori orario.

2. Centrali delle capacità - che permettano agli individui di esporre le proprie capacità, le condizioni che pongono per servire da modelli a chi vuole impararle, e gli indirizzi ai quali sia possibile reperirli.

3. Assortimento degli eguali - cioè una rete di comunicazione che permetta alle persone di descrivere il tipo di apprendimento cui vogliono dedicarsi, nella speranza di trovare un compagno di ricerca.

4. Servizi per la consultazione di educatori in genere - professionisti, paraprofessionisti e liberi operatori, che potrebbero essere elencati in una guida con l'indirizzo, una descrizione fatta dagli stessi interessati e le condizioni per accedere ai loro servizi. Questi professionisti, come vedremo, potrebbero essere scelti mediante un voto o una consultazione dei loro ex clienti.

Servizi per la consultazione di oggetti didattici

Le cose sono strumenti fondamentali dell'apprendimento. La qualità dell'ambiente e il tipo di rapporto che una persona riesce a stabilire con esso determinano quanto quella persona imparerà casualmente. L'apprendimento formale richiede per un verso un particolare accesso alle cose comuni e per un altro verso un accesso libero e sicuro alle cose destinate a scopi specificamente didattici. Un esempio del primo tipo è il diritto particolare di far funzionare o di smontare una macchina in un garage; un esempio del secondo è il diritto generale di servirsi di un pallottoliere, di un computer, di un libro, di un orto botanico o di una macchina tolta dalla produzione e messa a completa disposizione degli studenti.

Attualmente si presta particolare attenzione alla disparità tra bambini ricchi e poveri per quanto riguarda la possibilità d'accesso alle cose e la maniera in cui possono trarne un insegnamento; ed è partendo da questa premessa che l'O.E.O. [Office of Economic Opportunity (USA)] e altre organizzazioni si preoccupano soprattutto di pareggiare le possibilità, cercando di fornire ai poveri una maggiore quantità di attrezzi didattici. Un punto di partenza più radicale sarebbe invece la constatazione che nelle città i ricchi come i poveri vengono artificialmente segregati da quasi tutte le cose che li circondano. I bambini nati nell'età delle materie plastiche e degli esperti in efficienza devono superare due barriere che intralciano la loro possibilità di comprendere: una insita nelle cose e l'altra formatasi intorno alle istituzioni. L'"industrial design" crea un mondo di cose che non si lasciano comprendere facilmente nella loro natura, e le scuole escludono il discente dal mondo delle cose e dal contesto in cui esse hanno un significato.

Dopo un breve soggiorno a New York, una donna di un villaggio messicano mi raccontò di essere rimasta impressionata dal fatto che i negozi vendevano «soltanto merci pesantemente truccate». Voleva dire, compresi, che i prodotti industriali «parlano» alla gente delle proprie attrattive e non della propria natura. L'industria ha circondato la gente di manufatti il cui funzionamento interno è comprensibile soltanto agli specialisti. Il profano viene dissuaso dal cercare di scoprire cosa fa battere un orologio, trillare un telefono o funzionare una macchina da

scrivere elettrica, con l'avvertimento che se ci provasse romperebbe tutto. Gli si può spiegare come funziona una radio a transistor, ma che lo scopra da solo non è possibile. Questo tipo di "design" finisce così per consolidare una società non inventiva nella quale diventa sempre più facile per gli esperti nascondersi dietro la loro competenza e sottrarsi a ogni valutazione.

L'ambiente costruito dall'uomo è diventato imperscrutabile come lo è la natura per un primitivo. Contemporaneamente tutti i materiali didattici sono diventati un monopolio della scuola. Persino gli oggetti più semplici vengono confezionati a caro prezzo dall'industria del sapere: sono divenuti strumenti specialistici per gli educatori di professione, e si è gonfiato il loro costo forzandoli a stimolare gli ambienti o gli insegnanti.

L'insegnante è geloso del libro di testo, che definisce il suo ferro del mestiere. Lo studente può arrivare a odiare il laboratorio perché lo associa automaticamente al lavoro scolastico. Il preside giustifica il suo atteggiamento protettivo nei confronti della biblioteca affermando di voler difendere un bene pubblico da quanti vorrebbero servirsene per giocare e non per imparare. In questa situazione accade fin troppo spesso che lo studente adoperi la carta geografica, il laboratorio, l'enciclopedia o il microscopio solo nelle rare occasioni in cui vi è costretto dal programma scolastico. Persino i grandi classici diventano argomenti di studio di un determinato corso invece di segnare una nuova svolta nella vita di un individuo. La scuola sottrae le cose all'uso quotidiano appiccicando ad esse l'etichetta di sussidi didattici.

La descolarizzazione comporta un capovolgimento di queste due tendenze. Bisogna cioè rendere accessibile l'ambiente fisico generale, e le risorse materiali per l'apprendimento, ora ridotte a meri strumenti didattici, devono essere messe a disposizione di tutti per un apprendimento autonomo. Usando le cose solo come parti integranti di un programma di studi può anche essere peggio che limitarsi a toglierle dall'ambiente generale: può infatti guastare l'atteggiamento degli allievi.

Prendiamo per esempio i giochi. Non intendo parlare dei «giochi» che in America dipendono dal dipartimento d'educazione fisica (come il football e la pallacanestro) e che servono alle scuole per raccogliere finanziamenti e prestigio, dopo aver investito in essi delle somme cospicue. Come sanno benissimo gli stessi atleti, queste attività, che

assumono la forma di tornei guerreschi, hanno praticamente distrutto l'aspetto giocoso degli sport e servono soltanto a rafforzare il carattere competitivo delle scuole. Penso invece a quei giochi didattici che possono costituire una maniera unica per cominciare a comprendere i sistemi formali. Teoria degli insiemi, linguistica, logica proposizionale, geometria, fisica e persino la chimica si rivelano con un minimo sforzo ad alcune delle persone che fanno questi giochi. Un mio amico andò in un mercato messicano con un gioco chiamato «Wff 'n Proof», che consiste in alcuni dadi sui quali sono impressi dodici simboli logici. Mostrò ai ragazzi che due o tre combinazioni bastavano a formare una frase di senso compiuto, e nel giro di un'ora anche una parte degli spettatori comprese induttivamente il principio. Dopo alcune ore trascorse in questi giocosi esperimenti di logica formale, alcuni ragazzi erano già in grado di far capire ad altri le prove fondamentali della logica proposizionale. Il resto degli spettatori se n'era andato da un pezzo.

Di fatto, per certi ragazzi questi giochi sono una forma particolare di istruzione liberatoria, in quanto li rendono ancor più consapevoli del fatto che i sistemi formali si fondano su assiomi mutabili e che la natura delle operazioni concettuali è simile a quella del gioco. Inoltre sono giochi semplici, poco costosi e, in gran parte, organizzabili dagli stessi giocatori. Usati fuori dei programmi scolastici, danno anche la possibilità di riconoscere e sviluppare certe capacità inconsuete dell'individuo, quelle stesse che, se scoperte dagli psicologi della scuola, sono interpretate come segni d'una pericolosa tendenza dell'individuo stesso a diventare un asociale, un malato o uno squilibrato. Nell'ambito della scuola, invece, quando li si usa in forma di tornei, i giochi non solo vengono sottratti alla sfera dello svago, ma diventano spesso strumenti per trasformare la voglia di giocare in competizione, la riluttanza al ragionamento astratto in un segno d'inferiorità. Un esercizio liberatorio per certi tipi caratteriali diventa una camicia di forza per altri.

Il fatto che la scuola monopolizzi l'attrezzatura didattica ha anche un'altra conseguenza. Aumenta enormemente il costo di questi materiali, in sé a buon mercato. Limitandone l'uso alle ore prescritte dai programmi, bisogna infatti pagare dei professionisti perché li acquistino, li custodiscano e li adoperino. Gli studenti inoltre sfogano la loro rabbia contro la scuola su queste attrezzature, e diventa quindi necessario

ricomprarle.

Parallela all'intoccabilità degli strumenti didattici è l'impenetrabilità dei congegni moderni. Mentre negli anni trenta ogni ragazzo che si rispettasse sapeva riparare un'automobile, oggi l'industria automobilistica moltiplica le sottigliezze e riserva la consultazione dei suoi manuali ai soli meccanici specializzati. Una volta una vecchia radio conteneva bobine e condensatori sufficienti a costruire un trasmettitore capace di far gracchiare per i disturbi tutte le radio del vicinato; oggi le radio a transistor sono certamente più maneggevoli, ma nessuno ha il coraggio di smontarle. Modificare questa situazione nei paesi altamente industrializzati sarà estremamente difficile, ma almeno nel Terzo Mondo dobbiamo insistere sugli aspetti didattici intrinseci ai prodotti.

Per meglio chiarire il mio discorso, mi si permetta di fare un esempio. Con una spesa di dieci milioni di dollari sarebbe possibile, in un paese come il Perù, collegare tra loro 40000 villaggi con una ragnatela di piste larghe due metri, provvedere alla loro manutenzione e, inoltre, dotare il paese di 200 mila «muli» meccanici a tre ruote, cioè cinque in media per ogni villaggio. Oggi sono pochi i paesi poveri di queste dimensioni che spendono annualmente una somma inferiore in automobili e strade, destinate le une e le altre all'uso pressoché esclusivo dei ricchi e dei loro impiegati, mentre i poveri rimangono bloccati nei villaggi. Ognuno di questi piccoli veicoli, semplici ma resistenti, costerebbe 125 dollari, che per metà servirebbero a pagare la trasmissione e un motore a sei cavalli. Un «mulo» potrebbe fare 25 chilometri l'ora e trasportare carichi di quasi quattro quintali (vale a dire quasi tutto quello che viene normalmente trasportato, tranne i tronchi d'albero e le travi d'acciaio).

E' ovvio che un sistema di trasporti del genere avrebbe un enorme successo politico tra i contadini. Ma è altrettanto ovvia la ragione per cui coloro che detengono il potere - e perciò dispongono automaticamente di un'automobile - non hanno alcuna voglia di spendere quattrini per costruire piste e ingombrare le strade di «muli» a motore. Un tipo di trasporto universale come questo potrebbe funzionare solo se i dirigenti di un paese fossero disposti a stabilire un limite nazionale di velocità, diciamo, di 40 chilometri orari e ad adattare a questo fatto le istituzioni pubbliche. Se lo si concepisse soltanto come un tappabuchi, il modello non potrebbe funzionare.

Non è questa la sede adatta per esaminare le possibilità di attuare questo modello sul piano politico, sociale, economico, finanziario e tecnico. Voglio solo far presente che, nella scelta di una alternativa al sistema di trasporti a forte intensità di capitale, possono assumere importanza primaria le considerazioni di carattere didattico. Aumentando il costo unitario dei «muli» del 20 per cento circa, diventerebbe possibile progettare la produzione di tutte le parti del veicolo in modo che ogni futuro proprietario, o quasi, possa passare un mese o due a montare e capire la sua macchina e sia in grado di ripararla. Con questo costo in più sarebbe anche possibile decentrare la produzione in stabilimenti sparsi. I benefici aggiunti non deriverebbero soltanto dall'inclusione dei costi didattici nel processo di fabbricazione: fatto ancora più importante, un motore resistente, che tutti in pratica potrebbero imparare a riparare e che potrebbe essere usato come aratro o pompa da chi avesse capito bene come funziona, fornirebbe profitti educativi ben superiori a quelli delle imperscrutabili macchine dei paesi avanzati.

Non sono diventati impenetrabili soltanto i congegni, ma anche i cosiddetti luoghi pubblici della città moderna. Nella società americana i bambini sono esclusi da quasi tutte le cose e i luoghi col pretesto che appartengono a privati. Ma anche nelle società che hanno proclamato la fine della proprietà privata essi sono tenuti lontani dagli stessi luoghi e dalle stesse cose, considerate qui terreno riservato ai professionisti e pericoloso per i non iniziati. Da una generazione in qua il parco di smistamento delle ferrovie è diventato inaccessibile come la caserma dei pompieri; eppure non ci vorrebbe molto ingegno per provvedere questi luoghi di dispositivi di sicurezza. La descolarizzazione dei prodotti utili all'istruzione comporterà che prodotti e processi di produzione siano resi accessibili, e che venga riconosciuto il loro valore didattico. Certo per alcuni lavoratori sarà una seccatura il dover essere a disposizione di chi vuole imparare; ma questo inconveniente va messo a confronto con i vantaggi sul piano educativo.

A Manhattan si potrebbe vietare la circolazione delle auto private. Cinque anni fa sarebbe stato inconcepibile, ma oggi certe strade di New York sono già chiuse al traffico in certe ore, e questa tendenza è destinata probabilmente ad accentuarsi. In realtà si dovrebbero chiudere al traffico automobilistico quasi tutte le strade trasversali e il parcheggio

andrebbe proibito ovunque. In una città veramente aperta alla gente, il materiale didattico, oggi chiuso a chiave nei magazzini e nei laboratori, potrebbe essere distribuito a depositi gestiti autonomamente e aperti sulla strada, e bambini e adulti potrebbero frequentarli senza correre il rischio di finire sotto un'automobile.

Se le finalità dell'insegnamento non fossero più determinate dalle scuole e dagli insegnanti, il mercato sarebbe per i discenti molto più vario e la definizione di «materiali didattici» diverrebbe meno restrittiva. Potrebbero aprirsi negozi di utensili, biblioteche, laboratori e sale da gioco. I laboratori fotografici e le stamperie in offset permetterebbero una fioritura di giornali di quartiere. Alcuni centri d'apprendimento aperti sulla strada potrebbero comprendere cabine per assistere a trasmissioni televisive a circuito chiuso, altri specializzarsi nell'utilizzazione e nella riparazione delle macchine per uffici. Ci sarebbero dappertutto juke-box e giradischi, alcuni specializzati in musica classica, altri in motivi folcloristici di tutti i paesi, altri nel jazz. I circoli del cinema sarebbero in concorrenza tra loro e con la televisione commerciale. Dai musei potrebbero ramificarsi delle reti per la circolazione delle opere d'arte, antiche e moderne, in originale o in riproduzione, eventualmente sotto la gestione dei vari musei maggiori.

I professionisti di cui tutta questa rete avrebbe bisogno assomiglierebbero, più che agli insegnanti attuali, a custodi, guide di museo o a bibliotecari. Dal negozio di biologia all'angolo, potrebbero segnalare ai loro clienti la collezione di conchiglie esistente al museo o la prossima presentazione di videonastri d'argomento biologico in una particolare cabina. Potrebbero fornire guide per la lotta contro i parassiti, per il regime alimentare e per altre forme di medicina preventiva. Potrebbero indirizzare chi avesse bisogno di un consiglio ad «anziani» in grado di darglielo.

Per finanziare una rete di «oggetti per l'apprendimento» si possono prendere due strade diverse. O una comunità stabilisce a questo scopo uno stanziamento massimo e fa in modo che tutti i punti della rete siano aperti, con orari ragionevoli, a tutti i visitatori; oppure decide di fornire ai cittadini un numero limitato di autorizzazioni, a seconda delle età, per l'accesso a certi materiali particolarmente rari e costosi, lasciando invece a disposizione di tutti altri materiali più semplici.

Ma il reperimento dei fondi per i materiali appositamente destinati

all'istruzione è solo un aspetto - e forse anche il meno costoso - dell'edificazione di un mondo didattico. Il denaro che viene oggi speso per il sacro armamentario del rituale scolastico potrebbe assicurare a tutti i cittadini un più libero accesso alla vera vita della città. Si potrebbero inoltre concedere particolari agevolazioni fiscali a chi impiegasse per un paio d'ore al giorno ragazzi tra gli otto e i quattordici anni, purché beninteso le condizioni di lavoro fossero umane. Dovremmo tornare alla tradizione del "bar mitzvah" o della cresima. Voglio dire che dovremmo prima ridurre e quindi eliminare lo stato di soggezione giuridica dei giovani e permettere a un ragazzo di dodici anni di diventare un cittadino pienamente responsabile della sua partecipazione alla vita della comunità. Molte persone di «età scolare» sanno del loro rione assai più degli assistenti sociali o dei consiglieri di quartiere. Naturalmente, fanno anche domande più imbarazzanti e propongono soluzioni che costituiscono una minaccia per la burocrazia. Bisognerebbe dunque considerarli maggiorenni, per dar loro la possibilità di mettere al servizio di un governo popolare le proprie conoscenze e la propria capacità di scoprire i fatti.

Fino a poco tempo fa era facile sottovalutare i pericoli della scuola confrontandoli con quelli dell'apprendistato nelle forze di polizia, nel corpo dei vigili del fuoco o nell'industria dello spettacolo. Era facile giustificare le scuole, se non altro come mezzo per proteggere i giovani. Ma oggi, spesso, questo argomento non regge più. Sono stato di recente in una chiesa metodista di Harlem, occupata da un gruppo di "Young Lords" (7) in segno di protesta per la morte di Julio Rodan, un giovane portoricano che, incarcerato, era stato trovato impiccato nella sua cella. Conoscevo i capi di questo gruppo perché avevano trascorso un semestre a Cuernavaca. E quando chiesi come mai non c'era con loro anche un certo Juan, mi dissero che era «tornato all'eroina e all'università». Per sbloccare il potenziale didattico contenuto negli enormi investimenti della nostra società in fabbriche e attrezzature, ci si può servire di una pianificazione, di incentivi e di un'apposita legislazione. Ma il pieno accesso agli oggetti didattici resterà lettera morta fin quando le aziende potranno associare alle garanzie giuridiche che la Costituzione assicura a ogni privato cittadino il potere economico conferito loro da milioni di clienti e da migliaia di impiegati, azionisti e fornitori. Gran parte delle conoscenze tecniche del mondo e quasi tutti i

processi produttivi sono chiusi entro le loro mura e restano inaccessibili sia a clienti, impiegati e azionisti, sia alla collettività in genere che pure, con le sue leggi e le sue agevolazioni, permette alle aziende di funzionare. Le somme che oggi nei paesi capitalistici si destinano alla pubblicità potrebbero essere indirizzate verso l'istruzione all'interno e da parte di una General Electric, di una N.B.C. o della birra Budweiser. Vale a dire, gli stabilimenti e gli uffici dovrebbero essere riorganizzati così che le loro attività quotidiane divenissero più accessibili al pubblico, con modalità che rendessero possibile l'apprendimento; e si potrebbe anche trovare la maniera di pagare alle aziende ciò che la gente ne apprenderebbe.

Un ancor più prezioso complesso di oggetti e di dati scientifici può essere negato al pubblico - e persino allo scienziato qualificato - con il pretesto della sicurezza nazionale. Sino a tempi recenti la scienza era l'unico luogo d'incontro che pareva realizzare, nel suo funzionamento effettivo, i sogni degli anarchici: ogni persona capace di fare una ricerca aveva sostanzialmente le stesse possibilità di accedere agli strumenti necessari e di farsi ascoltare dalla comunità dei suoi pari. Oggi invece la burocratizzazione e l'organizzazione hanno escluso gran parte della scienza dalla portata del non addetto ai lavori. Quella che era una rete internazionale d'informazioni scientifiche si è frantumata trasformandosi in un'arena in cui combattono gruppi in concorrenza. I membri e i prodotti della comunità scientifica sono stati rinserrati in programmi nazionali o aziendali tesi a raggiungere risultati pratici, con un radicale impoverimento degli uomini che tengono in piedi le relative nazioni e aziende.

In un mondo controllato e posseduto da stati e grandi aziende, non sarà mai possibile che un accesso limitato agli oggetti didattici. Ma un maggiore accesso a quegli oggetti al cui uso si può partecipare per fini didattici potrebbe illuminarci abbastanza per aiutarci ad abbattere queste estreme barriere politiche. Le scuole pubbliche trasferiscono la gestione dell'uso didattico degli oggetti dalle mani dei privati a quelle del professionista. L'inversione istituzionale delle scuole potrebbe permettere all'individuo di rivendicare il diritto di servirsene per la propria istruzione. Se si portasse al punto di estinzione il controllo privato o corporativo sull'aspetto didattico delle «cose», potrebbe cominciare a emergere una forma di proprietà veramente pubblica.

Centrali delle capacità

Un insegnante di chitarra, a differenza di una chitarra, non può essere conservato in un museo, né diventare proprietà pubblica, né essere preso in affitto da una bottega di materiali didattici. Gli istruttori professionali appartengono insomma a una categoria diversa da quella degli oggetti necessari per acquisire una certa capacità. Ciò non significa che siano sempre indispensabili. Io posso per esempio noleggiare non solo una chitarra, ma anche lezioni di chitarra registrate su nastro e manuali illustrati degli accordi, e con queste cose sono in grado di imparare a suonare da solo. Anzi, questa soluzione può presentare dei vantaggi, se i nastri a disposizione sono migliori dei maestri reperibili, se ho tempo per imparare a suonare soltanto la sera tardi, se i motivi che vorrei saper eseguire non sono noti nel mio paese o se sono timido e preferisco maneggiare lo strumento senza testimoni.

Gli insegnanti professionali devono essere catalogati e contattati attraverso un canale differente da quello usato per gli oggetti. Un oggetto è - o potrebbe essere - disponibile a richiesta di chi vuol servirsene, mentre una persona diventa realmente un mezzo di apprendimento solo quando acconsente ad esserlo, e può inoltre fissare e limitare a suo piacere gli orari, i luoghi e i metodi.

Bisogna poi distinguerli dai coetanei dai quali si vorrebbe imparare. I coetanei che vogliono fare una ricerca insieme devono partire da interessi e capacità comuni: si riuniscono per praticare o migliorare una capacità che già posseggono, come giocare a pallacanestro, ballare, costruire un campeggio o discutere sulle prossime elezioni. Viceversa la prima trasmissione di una capacità professionale comporta il mettere assieme uno che ce l'ha già e uno che non ce l'ha e vuole acquisirla.

Un «dimostratore» è una persona che possiede una capacità ed è disposto a mostrare come la si esercita. Questa dimostrazione è spesso necessaria al discente potenziale. Le invenzioni moderne ci permettono di registrarla su un nastro, in un film o in un grafico e tuttavia è sperabile che continuino ad essere ampiamente richieste le dimostrazioni personali, specie per le capacità che concernono le comunicazioni. Nel nostro centro di Cuernavaca hanno già imparato lo spagnolo quasi diecimila adulti, in massima parte persone fortemente

motivate, che volevano impadronirsi di una seconda lingua per parlarla con la massima disinvoltura possibile. Ora, quando hanno dovuto scegliere tra corsi minuziosamente programmati in laboratorio e una rigida routine di esercitazioni pratiche con altri due studenti e una persona di lingua spagnola, la grande maggioranza ha preferito la seconda soluzione.

Per moltissime tecniche largamente diffuse, la persona che ne dà una dimostrazione è la sola risorsa umana che ci occorra o che sia possibile trovare. Quando si tratta di parlare o di guidare, di far da mangiare o di servirsi dei mezzi di comunicazione, ci rendiamo appena conto di essere passati per una fase d'istruzione e d'apprendimento formali, specie dopo le nostre prime esperienze in queste attività. Non vedo perché non si potrebbero imparare nello stesso modo tecniche più complesse, come gli aspetti meccanici della chirurgia e del violino, della lettura o l'uso di guide e cataloghi.

Uno studente che sia fermamente intenzionato a imparare e che non debba sormontare particolari ostacoli ha spesso bisogno, come unica assistenza umana, solo di una persona che possa mostrare a richiesta come si fa ciò che egli vuole apprendere. L'esigere dalle persone competenti il possesso di un diploma di pedagoghi prima che possano dare dimostrazione delle proprie capacità è frutto della pretesa o che la gente impari ciò che non desidera sapere o che tutti - compreso chi si trova in particolari situazioni di svantaggio - imparino certe cose in un determinato momento della loro vita, e preferibilmente in circostanze prefissate.

L'attuale scarsità di specialisti professionali nel mercato dell'istruzione è dovuta all'esigenza, da parte dell'istituzione, di impedire a chi sa dar dimostrazione di determinate tecniche di farlo, qualora non abbia ottenuto un attestato di fiducia pubblica mediante un diploma. Per noi è necessario che chi aiuta gli altri ad acquisire una capacità sia anche in grado di diagnosticare le difficoltà d'apprendimento e sappia ispirare negli altri il desiderio d'impadronirsi della loro capacità. Vogliamo insomma che sia un pedagogo. Una volta che avremo imparato a riconoscerle fuori della categoria degli insegnanti patentati, ci accorgeremo che le persone in grado di fornire un'istruzione professionale sono numerose.

Quando si tratta di insegnare a un principe è comprensibile, anche

se non più sostenibile, che i genitori pretendano che l'insegnante e la persona tecnicamente preparata si associno in uno stesso individuo. Ma se tutti i genitori aspirassero ad avere un Aristotele per il loro Alessandro, finirebbero ovviamente delusi. Gli individui capaci di ispirare i propri allievi e di dare dimostrazione di una tecnica sono così rari, e così difficili da riconoscere, che il più delle volte persino ai principi capita un sofista anziché un vero filosofo.

Anche una richiesta di capacità poco comuni può essere rapidamente soddisfatta, persino quando è scarso il numero delle persone in grado di darne dimostrazione; bisogna però che queste persone siano reperibili con facilità. Negli anni quaranta i riparatori di radio, che in genere non avevano imparato a scuola il loro mestiere, erano in ritardo solo di due anni rispetto alla penetrazione degli apparecchi radio all'interno dell'America latina. E prosperarono fin quando le radio a transistor, che costano poco ma non sono riparabili, non li costrinsero a chiuder bottega. Oggi le scuole tecniche non riescono a realizzare ciò che quei riparatori di apparecchi altrettanto utili e più duraturi sapevano fare senza difficoltà.

Il fatto è che oggi una convergenza di interessi egoistici cospira per impedire a un uomo di far partecipi gli altri delle sue capacità. Chi ne è padrone trae profitto dalla scarsa diffusione della sua specialità e non dalla sua propagazione. L'insegnante che si specializza nel trasmettere una tecnica trae profitto dalla riluttanza dell'artigiano a lanciare in campo i propri apprendisti. Il pubblico è condizionato a credere che le capacità sono valide e degne di fiducia solo quando rappresentano il punto d'arrivo di un insegnamento formale. In quanto al mercato del lavoro, esso riposa sul fatto che le capacità siano poco diffuse e che vengano mantenute tali o vietandone l'uso e la trasmissione non autorizzati o fabbricando oggetti che possono essere fatti funzionare e riparati soltanto da chi ha accesso a utensili o informazioni disponibili in quantità minima.

Le scuole producono dunque una scarsità di personale qualificato. Un buon esempio è dato, negli Stati Uniti, dal numero sempre più esiguo delle infermiere, dovuto al rapido imporsi dei corsi quadriennali per il conseguimento di questo diploma. Le ragazze di famiglia povera, che una volta erano disposte a seguire corsi di due o tre anni, evitano ora completamente questa professione.

Il volere assolutamente degli insegnanti abilitati è un altro modo per garantire una scarsità di personale specializzato. Se si incoraggiassero le infermiere a formarne delle altre e se le si assumesse in base alla loro dimostrata capacità di fare un'iniezione, di compilare una cartella clinica e di somministrare una medicina, ben presto non ci sarebbe più deficienza di infermiere preparate. Oggi la richiesta di un diploma tende a limitare la libertà d'istruzione, trasformando il diritto di far partecipi gli altri delle proprie conoscenze, che è un diritto di tutti, nel privilegio della libertà accademica, oggi conferito soltanto ai dipendenti delle scuole. Per assicurare l'accesso a un effettivo scambio di capacità, abbiamo bisogno di leggi che estendano a tutti la libertà accademica. Il diritto di insegnare una tecnica dovrebbe essere protetto come parte integrante della libertà di parola. E una volta eliminate le restrizioni sull'insegnamento, spariranno in fretta anche quelle sull'apprendimento.

Per offrire i suoi servizi a un allievo l'istruttore professionale ha bisogno di qualche incentivo. Ci sono almeno due metodi, entrambi semplicissimi, per incominciare a incanalare il denaro pubblico verso gli istruttori non diplomati. Il primo potrebbe essere l'istituzionalizzazione degli scambi di capacità con la creazione di liberi centri di preparazione tecnica aperti a tutti. Questi centri potrebbero e dovrebbero sorgere nelle zone industrializzate, soprattutto per quelle capacità che sono assolutamente necessarie a chi intenda avviarsi in certi settori: per esempio leggere, scrivere a macchina, tenere la contabilità, conoscere le lingue estere, programmare un computer ed elaborare i dati, comprendere linguaggi speciali come quello dei circuiti elettrici, saper maneggiare certi macchinari, eccetera. Un'altra soluzione potrebbe essere quella di dare a certi gruppi della popolazione assegni di studio da spendere per la frequenza dei centri di preparazione tecnica, che per altri clienti sarebbero invece a pagamento, secondo tariffe commerciali.

Un sistema molto più radicale sarebbe quello di creare una «banca» per gli scambi di capacità. Ogni cittadino otterrebbe una certa apertura di credito per l'acquisizione delle capacità fondamentali. Al di sopra di questo minimo, si aprirebbero crediti ulteriori a chi se li guadagnasse insegnando, sia nei centri organizzati sia in privato, a casa propria o in un campo di gioco. Solo chi avesse insegnato agli altri per una quantità di tempo equivalente avrebbe diritto al tempo di insegnanti

più avanzati. Nascerebbe così un'élite completamente nuova, composta di individui che si sono guadagnati la loro istruzione facendone partecipi gli altri.

Dovrebbe essere consentito ai genitori di guadagnare crediti di questo tipo per i propri figli? Una simile possibilità darebbe un ulteriore vantaggio alle classi privilegiate; ma si potrebbe neutralizzarlo concedendo crediti maggiori a chi di privilegi non gode.

Per funzionare, uno scambio di capacità dovrebbe far capo a degli organismi aventi il compito di facilitare la raccolta di informazioni in appositi repertori e di assicurarne l'uso libero e gratuito. Un organismo del genere potrebbe anche prevedere servizi di controllo e di certificazione e contribuire all'applicazione delle leggi necessarie per sventare e prevenire le pratiche monopolistiche.

Fondamentalmente, la libertà di uno scambio universale di capacità deve essere garantita da leggi che consentano di discriminare unicamente sulla base delle capacità dimostrate e non in base a un pedigree scolastico. Una tale garanzia comporta inevitabilmente il controllo pubblico delle eventuali prove richieste per qualificare una persona nel mercato del lavoro: altrimenti sarebbe possibile reintrodurre furtivamente negli stessi luoghi di lavoro complessi sbarramenti di test, che favorirebbero una selezione di carattere sociale. Si potrebbe far molto per rendere obiettive le prove di capacità, per esempio consentendo soltanto quelle fatte su macchine e sistemi specifici; le prove di dattilografia (valutabili secondo la velocità, il numero di sbagli e la capacità o meno del candidato a scrivere sotto dettatura), quelle di padronanza d'un sistema di contabilità o dell'uso di una gru idraulica, di guida, di codificazione in Cobol, eccetera possono esser rese oggettive con estrema facilità.

Di fatto, molte delle capacità che hanno un'importanza pratica sono saggiabili in questa maniera. E per gli scopi di un direttore del personale il saggio dell'effettiva capacità posseduta al momento è molto più utile dell'informazione che il candidato, vent'anni prima, ha soddisfatto il suo insegnante al termine di un corso di studi che comprendeva stenografia, dattilografia e contabilità. Si può naturalmente contestare la necessità stessa delle prove ufficiali; io personalmente credo che una garanzia contro il rischio di offendere indebitamente la reputazione di un uomo appiccicandole un'etichetta sia

assicurata meglio da una limitazione che da un divieto di queste prove.

Assortimento degli eguali

Nel peggiore dei casi, le scuole radunano dei compagni di corso in una stessa aula e li assoggettano a un'identica successione di dosi di matematica, educazione civica e ortografia. Nel migliore, permettono a ogni studente di scegliersi un piano di studi entro un campionario limitato. In ogni caso, comunque, si formano gruppi di eguali intorno agli obiettivi fissati dagli insegnanti. Un sistema didattico auspicabile dovrebbe invece lasciare che sia ciascun individuo a specificare l'attività per la quale cerca un partner.

La scuola indubbiamente offre ai bambini una possibilità di evadere da casa e di farsi nuovi amici. Ma, contemporaneamente, questo processo inculca in loro l'idea che debbano scegliersi gli amici tra coloro con i quali sono stati messi. Se invece si fornissero ai giovani, sin dalla più tenera età, stimoli a incontrare, valutare e cercare altra gente, si farebbe maturare in loro un interesse, destinato a prolungarsi tutta la vita, alla ricerca di nuovi collaboratori per iniziative nuove.

Un buon giocatore di scacchi è sempre lieto quando trova un avversario alla sua altezza, e un principiante quando può incontrarne un altro. E' per questo che ci sono i circoli. Anche quelli che vogliono discutere su un libro o su un articolo particolare pagherebbero probabilmente qualcosa per avere degli interlocutori. E così chi vuoi giocare, fare un'escursione, costruire una vasca per pesci o applicare un motore a una bicicletta sarebbe pronto a darsi parecchio da fare per reperire persone con gli stessi interessi. Trovare questi eguali è il premio dei suoi sforzi. Le buone scuole cercano di far emergere gli interessi comuni degli studenti iscritti a uno stesso corso. Il contrario della scuola sarebbe un'istituzione che aumentasse le possibilità d'incontro tra le persone che in un determinato momento hanno un interesse specifico in comune, senza preoccuparsi che abbiano in comune anche dell'altro.

L'istruzione professionale, a differenza dell'assortimento degli eguali, non assicura gli stessi vantaggi a entrambe le parti. Ho già fatto notare che all'istruttore professionale bisogna di solito offrire qualche incentivo oltre alle soddisfazioni dell'insegnamento. Il suo lavoro consiste infatti nella continua ripetizione di certi esercizi che sono tanto più aridi quanto più un allievo ne ha bisogno. Perché possa aversi uno scambio di capacità occorrono dunque denaro, crediti o altri incentivi

tangibili, anche quando lo scambio in sé dovesse produrre una propria moneta. Un sistema di assortimento degli eguali non richiede invece simili incentivi, ma soltanto una rete di comunicazione.

I nastri, i sistemi di reperimento meccanico, l'istruzione programmata e la riproduzione di forme e suoni tendono a ridurre per molte tecniche la necessità di ricorrere a insegnanti in carne e ossa; questi sistemi aumentano l'efficienza degli insegnanti e il numero delle capacità che una persona può acquisire durante la sua vita. Parallelamente, si sviluppa il bisogno di incontrare persone con cui godersi le soddisfazioni della nuova capacità appena acquisita. Una studentessa che alla vigilia delle vacanze ha preso lingua greca, sarebbe felice al ritorno di discutere in greco sulla politica di Creta. Un messicano che vive a New York vorrebbe trovare altri lettori del giornale «Siempre», o di «Los Agachados» che è il fumetto più popolare. Un altro invece amerebbe incontrare persone come lui desiderose di approfondire l'opera di James Baldwin o di Bolívar.

Il funzionamento di una rete per l'assortimento degli eguali sarebbe semplice. L'utente dovrebbe fornire nome e indirizzo e descrivere l'attività per la quale cerca un partner. Un computer gli farebbe pervenire i nomi e gli indirizzi di tutti coloro che hanno presentato la stessa richiesta. E' stupefacente che un servizio così elementare non sia mai stato usato su vasta scala per attività d'interesse pubblico.

Nella forma più rudimentale, le comunicazioni tra cliente e computer potrebbero avvenire a giro di posta. Nelle grandi città, dei terminali di telescriventi potrebbero fornire risposte immediate. L'unico modo per ottenere dal computer un nome e indirizzo sarebbe quello di indicare l'attività per la quale si cerca un partner. Le persone che si servissero del sistema sarebbero quindi note soltanto ai loro partner potenziali.

Un complemento del computer potrebbero essere una rete di albi murali e inserzioni sui quotidiani, segnalanti le attività per le quali il computer non fosse in grado di fornire un partner. Non ci sarebbe bisogno di dare il nome; i lettori interessati introdurrebbero allora il proprio nel sistema. Una rete di questo tipo, sovvenzionata con fondi pubblici, potrebbe essere il solo modo per dare concretezza alla libertà di riunione e per educare la gente all'esercizio di questa attività civica

assolutamente fondamentale.

Il diritto alla libertà di riunione è da tempo riconosciuto sul piano politico e accettato sul piano culturale. Ma dobbiamo renderci conto che esso è limitato dalle leggi che rendono obbligatorie certe forme di riunione. E' il caso, soprattutto, delle istituzioni che arruolano forzosamente in base all'età, alla classe o al sesso, e che assorbono grandi quantità di tempo. Un esempio è l'esercito. Un altro, ancor più scandaloso, la scuola.

Descolarizzare significa abolire il potere di una persona di costringere un'altra a partecipare a una riunione. Significa anche riconoscere che ogni individuo, di qualunque età e sesso, ha il diritto di indire una riunione. Questo diritto è stato drasticamente limitato dalla istituzionalizzazione delle riunioni. In origine "meeting" - l'equivalente inglese di «riunione» - indicava la conseguenza dell'atto individuale di incontrarsi con altri; oggi designa il prodotto istituzionale di una qualche organizzazione.

La capacità delle istituzioni-servizi di acquisire clienti ha superato di gran lunga la possibilità per gli individui di farsi sentire indipendentemente dai "media" istituzionali, i quali danno retta agli individui solo quando costituiscono una notizia vendibile. La rete per l'assortimento degli eguali dovrebbe essere a disposizione di quanti vogliano radunare gente con la stessa facilità con cui un tempo la campana del villaggio convocava in assemblea la popolazione. Gli edifici scolastici - che sembra difficile convertire ad altri usi - potrebbero spesso servire a questo.

Può darsi infatti che tra non molto il sistema scolastico si trovi a dover affrontare un problema che si è già posto alle chiese: che fare dello spazio superfluo rimasto vuoto per la defezione dei fedeli? Le scuole, come i templi, sono difficili da vendere. Un modo per far sì che continuino a essere utilizzate sarebbe cedere lo spazio agli abitanti del quartiere. Ognuno potrebbe dichiarare ciò che intende fare in un'aula e quando, e un albo murale porterebbe a conoscenza degli interessati i programmi disponibili. L'accesso alle «classi» sarebbe gratuito, o pagabile con buoni-studio. Si potrebbe anche pagare l'«insegnante» in base al numero di allievi che sapesse attrarre per ogni periodo di due ore intere. Immagino che le figure preminenti di questo sistema sarebbero i giovani leader e i grandi educatori. Allo stesso metodo si potrebbe

ricorrere anche per l'istruzione superiore, assegnando agli studenti dei buoni-studio, che dessero loro il diritto di consultare privatamente l'insegnante di loro scelta per dieci ore all'anno, mentre per il resto dei loro studi essi dipenderebbero dalla biblioteca, dalla rete per l'assortimento degli eguali e dall'apprendimento pratico.

Dobbiamo ovviamente ammettere la possibilità che di questi mezzi pubblici per favorire incontri si abusi a fini di sfruttamento o immorali, così come è accaduto col telefono e le poste. Anch'essi dunque, come quelle reti, hanno bisogno di qualche salvaguardia. Ho proposto altrove (conf. cap. 1) un sistema d'incontri che consenta solo l'uso di informazioni pertinenti scritte, più il nome e l'indirizzo del richiedente. Un sistema del genere dovrebbe virtualmente garantire dagli abusi anche il più ingenuo. Altri accorgimenti potrebbero permettere di aggiungere indicazioni di libri, film, programmi televisivi o altri temi tratti da un particolare catalogo. Ma le preoccupazioni sui rischi del sistema non dovrebbero farci perdere di vista i suoi ben più grandi vantaggi.

Alcuni che condividono il mio interesse per la libertà di parola e di riunione obietteranno che l'assortimento degli eguali è un mezzo artificiale per mettere assieme delle persone e non verrebbe mai usato dai poveri, cioè da quelli che ne hanno più bisogno. C'è chi si turba sinceramente dinanzi alla proposta di facilitare incontri "ad hoc" che non affondino le loro radici nella vita di una comunità locale. E c'è chi si ribella alla proposta di usare un computer per classificare e assortire gli interessi indicati dagli utenti. Non è possibile, dicono, mettere assieme della gente in un modo così impersonale. Un'indagine comune deve essere radicata in una storia di esperienze condivise a molti livelli e deve sgorgare da queste esperienze: per esempio, dallo sviluppo delle istituzioni di quartiere.

Capisco queste obiezioni, ma credo che non colgano il punto fondamentale del mio discorso, oltre che del loro. In primo luogo, il ritorno alla vita di quartiere come centro primario dell'espressione creativa potrebbe di fatto ostacolare la restaurazione dei quartieri come unità politiche. Concentrando le richieste sul quartiere si potrebbe infatti trascurare un importante aspetto liberatorio della vita urbana: la possibilità per una persona di partecipare simultaneamente a diversi gruppi di eguali. Inoltre, ed è molto importante, individui che non hanno

mai vissuto assieme in una comunità fisica possono in certi casi aver molte più esperienze da mettere in comune che non gente che si frequenta sin dall'infanzia. Le grandi religioni hanno sempre riconosciuto l'importanza di questi incontri in terre lontane, e per mezzo di essi i fedeli hanno sempre trovato la libertà: i pellegrinaggi, il monachesimo, lo scambio di aiuti fra i templi e i santuari riflettono appunto questa consapevolezza. L'assortimento degli eguali potrebbe contribuire in misura significativa a rendere esplicite le molte comunità potenziali ma represses della città.

Certo le comunità locali sono preziose, ma sono anche una realtà che va scomparendo man mano che gli uomini lasciano alle istituzioni-servizi il compito di definire i loro giri di rapporti sociali. Milton Kotler in un libro recente ("Neighborhood Governments: The local foundation of political life", Bobbs-Merril, New York 1969) ha dimostrato che l'imperialismo del «centro città» svuota il quartiere della sua importanza politica. Il tentativo protezionistico di far risorgere il quartiere come unità culturale non fa che rafforzare questo imperialismo burocratico. Lungi dal sottrarre artificialmente gli uomini ai loro contesti locali per inserirli in raggruppamenti astratti, l'assortimento degli eguali dovrebbe favorire la restaurazione di una vita locale nelle città dove ora essa sta scomparendo. Un uomo che ritrova l'iniziativa per invitare i suoi simili a conversazioni significanti può benissimo smettere di accettare d'essere separato da loro a causa del protocollo d'ufficio o dell'etichetta dei quartieri residenziali. Una volta constatato che per far qualcosa assieme basta decidere di volerlo fare, può anche accadere che la gente chieda una maggiore apertura delle proprie comunità locali a uno scambio politico creativo.

Dobbiamo riconoscere che la vita urbana tende a diventare immensamente costosa, nella misura in cui gli abitanti delle città devono imparare a contare per la soddisfazione di ogni loro bisogno su complessi servizi istituzionali. Mantenere tutto questo a un livello sia pur minimo di sopportabilità è estremamente dispendioso. L'assortimento degli eguali potrebbe essere un primo passo per porre fine alla dipendenza dei cittadini dai servizi civici burocratici.

Sarebbe anche un passo importante verso la scoperta di nuovi criteri sui quali basare la pubblica fiducia. In una società scolarizzata, nel decidere di chi possiamo o non possiamo fidarci, siamo arrivati a

dare sempre più credito al giudizio professionale degli educatori sui risultati della propria opera: andiamo cioè dal medico, dall'avvocato o dallo psicologo perché crediamo che chiunque abbia ricevuto la dose richiesta di trattamento didattico specializzato da altri colleghi meriti la nostra fiducia.

In una società descolarizzata, i professionisti non potrebbero più pretendere la fiducia dei loro clienti in base al loro pedigree scolastico, o proteggere il loro prestigio facendo semplicemente il nome di altri professionisti che hanno approvato i loro studi. Anziché riporre fiducia nei professionisti, un cliente potenziale dovrebbe in qualunque momento poter consultare altre persone che si sono già servite di un determinato professionista e chiedere loro se ne sono rimaste soddisfatte, mediante un'altra rete per incontri tra eguali facilmente realizzabile con un computer o con vari altri mezzi. Queste reti potrebbero essere concepite come dei servizi pubblici, destinati a permettere agli studenti di scegliersi i loro insegnanti e ai pazienti di scegliersi i propri guaritori.

Educatori professionisti

Man mano che i cittadini avranno nuove possibilità di scelta e nuove occasioni per imparare, dovrebbe aumentare il loro desiderio di cercarsi qualcuno che li guidi. C'è da ritenere che sentiranno sempre più profondamente sia la gioia della propria indipendenza sia la necessità di una guida. Liberati dalle altrui manipolazioni, dovrebbero imparare a trarre profitto dal sapere che gli altri hanno acquisito in tutta una vita. Un'istruzione descolarizzata dovrebbe non soffocare, ma intensificare la ricerca di uomini provvisti di sapienza pratica e disposti ad aiutare il novizio nella sua avventura educativa. Quando i docenti delle varie discipline non pretenderanno più di essere degli informatori o modelli di rango superiore, la loro pretesa di possedere una sapienza superiore comincerà ad apparire autentica.

Aumentando la richiesta di maestri, dovrebbe aumentare anche l'offerta. Con la scomparsa del professore di scuola, si avrà una situazione che dovrebbe favorire la vocazione dell'educatore indipendente. Questa può sembrare una contraddizione in termini tanto i concetti di scuola e di insegnante sono divenuti complementari; eppure è esattamente a questo risultato che tenderebbe lo sviluppo dei primi tre tipi di scambi didattici - e ciò che la loro piena utilizzazione richiederebbe - perché i genitori e gli altri «educatori naturali» hanno bisogno di una guida, i discenti hanno bisogno di assistenza e le reti hanno bisogno di gente che le faccia funzionare. Ai genitori occorre una guida per poter indirizzare i propri figli sul cammino che conduce a un apprendimento indipendente e responsabile; ai discenti occorre una direzione esperta quando incontrano un terreno accidentato. Sono due bisogni ben distinti: il primo è un bisogno di pedagogia, il secondo di una direzione intellettuale in tutti gli altri campi del sapere. Il primo esige una conoscenza dell'apprendimento umano e delle risorse didattiche, il secondo una sapienza basata sull'esperienza d'ogni tipo di ricerca. Entrambe queste esperienze sono indispensabili per uno sforzo educativo efficace. La scuola mescola le due funzioni in un unico ruolo, col risultato di rendere sospetto, se non addirittura indecoroso, l'esercizio indipendente di una sola di esse.

In pratica, bisognerebbe distinguere tre tipi di competenze didattiche: quella di creare e far funzionare le centrali o reti educative

presentate in queste pagine; quella di guidare studenti e genitori all'uso delle reti; e quella di agire come "primus inter pares" nell'affrontare ardui viaggi di esplorazione intellettuale. Soltanto le prime due possono essere concepite come rami di una professione indipendente: i funzionari didattici e i consulenti pedagogici. Per progettare e far funzionare le reti che ho descritto non occorrerebbe molta gente, ma ci vorrebbero persone capaci di capire a fondo i problemi didattici e amministrativi, in una prospettiva molto diversa e anzi addirittura opposta a quella delle scuole.

Una categoria professionale di educatori indipendenti di questo tipo, mentre accoglierebbe molte persone che le scuole escludono, ne escluderebbe molte che le scuole invece abilitano. La costituzione e il funzionamento delle reti didattiche richiederebbero sì progettisti e gestori, ma non nella quantità e del tipo di cui ha bisogno oggi l'amministrazione scolastica. Nelle reti da me descritte, infatti, il mantenimento della disciplina studentesca, le relazioni pubbliche, l'assunzione, il controllo e il licenziamento degli insegnanti non troverebbero posto né avrebbero un equivalente. Così pure la preparazione dei programmi dei corsi, la scelta dei libri di testo, la manutenzione dei terreni e delle attrezzature o la supervisione delle gare sportive tra le varie scuole. E nemmeno la custodia dei ragazzi, la preparazione delle lezioni e la compilazione dei registri, attività che oggi occupano tanta parte del tempo degli insegnanti, figurerebbero tra i compiti degli addetti alle reti didattiche. Invece la gestione delle trame dell'apprendimento richiederebbe alcune capacità e doti che oggi si richiedono al personale di un museo, di una biblioteca, di un'agenzia di collocamento, o al maître d'hôtel.

Oggi ai funzionari scolastici tocca sorvegliare insegnanti e studenti per dare soddisfazione ad altra gente: consiglieri d'amministrazione, parlamentari, dirigenti di grandi aziende. I creatori e i gestori delle reti dovrebbero invece dar prova del proprio ingegno sottraendo se stessi, e gli altri, al controllo di terzi e facilitando gli incontri tra studenti, dimostratori, consulenti e oggetti didattici. Molte persone che oggi si sentono attratte dall'insegnamento sono profondamente autoritarie e non potrebbero mai assumersi questo compito: creare delle centrali d'istruzione significa infatti facilitare alla gente, e soprattutto ai giovani, il perseguimento di obiettivi che

potrebbero anche contraddire gli ideali del «direttore del traffico» che rende possibile tale perseguimento. Costituendosi le reti da me descritte, toccherebbe a ogni studente la scelta del proprio itinerario didattico, che solo retrospettivamente assumerebbe le caratteristiche di un programma riconoscibile come tale. Lo studente intelligente cercherebbe però ogni tanto un consiglio professionale: un aiuto per fissarsi un nuovo obiettivo, lumi per capire le difficoltà incontrate, indicazioni per scegliere tra vari metodi possibili. Già adesso i più ammetterebbero che i servizi più importanti resi loro dagli insegnanti sono stati appunto i consigli o suggerimenti di questo tipo, forniti in incontri casuali o in qualcuno dei periodici colloqui di routine. In un mondo non scolarizzato anche i pedagoghi riacquisterebbero la loro autentica funzione, e riuscirebbero a fare ciò che oggi presumono di proporsi gli insegnanti frustrati.

Mentre gli amministratori delle reti si dedicherebbero soprattutto alla costruzione e manutenzione delle vie d'accesso alle risorse, il pedagogo aiuterebbe lo studente a trovare il cammino atto a portarlo il più rapidamente possibile alla sua meta. Se uno studente volesse imparare il cantonese parlato da un suo vicino cinese, il pedagogo sarebbe lì per giudicare i loro progressi e per aiutarli a scegliere il manuale e il metodo più adatti alle loro capacità, al loro carattere e al tempo che possono dedicare a questo studio. All'aspirante meccanico aeronautico potrebbe consigliare i luoghi migliori in cui fare il suo apprendistato. A chi si stesse preparando per una discussione sulla storia dell'Africa potrebbe dare indicazioni bibliografiche. Come l'amministratore della rete, anche il consulente pedagogico andrebbe considerato un educatore di professione; per servirsi dell'uno e dell'altro si potrebbero utilizzare buoni-studio.

La funzione dell'iniziatore didattico o maestro o «vera» guida è un po' più difficile da definire di quella dell'amministratore o del pedagogo. Questo perché è difficile definire il concetto stesso di guida. In pratica, un individuo è una guida se gli altri seguono le sue iniziative e ne diventano discepoli nel corso delle sue progressive scoperte. Spesso ciò implica una visione profetica di criteri di giudizio completamente nuovi - molto comprensibile al giorno d'oggi - per cui ciò che adesso è «sbagliato» risulterà essere «giusto». In una società che, grazie all'assortimento degli eguali, onorasse il diritto di indire assemblee, le

possibilità di prendere iniziative didattiche su un determinato argomento sarebbero vaste quanto quelle di accedere all'apprendimento; ma naturalmente c'è una grande differenza tra chi è in grado di indire una riunione per discutere fruttuosamente di questo libro e chi sa guidare gli altri a un'esplorazione sistematica delle sue implicazioni.

Per essere una guida, inoltre, non serve aver ragione. Come fa osservare Thomas Kuhn, in un periodo nel quale i paradigmi mutano continuamente, quasi tutte le guide più rispettate rischiano, alla luce del senno di poi, di apparire in torto. La funzione di guida intellettuale dipende piuttosto da una disciplina e da un'immaginazione intellettuale superiori e dalla disponibilità ad associarsi con altri nell'esercitarle. Un discente, per esempio, può pensare che esista un'analogia tra il movimento antischiavistico degli Stati Uniti o la rivoluzione cubana e ciò che sta ora accadendo a Harlem. L'educatore, se è anche uno storico, può mostrargli come cogliere i punti deboli di una simile analogia. Può ripercorrere a suo beneficio il proprio cammino di storico. Può invitare il discente a partecipare alla sua ricerca. In tutti questi casi inizierà il suo allievo a una consapevolezza critica che è rarissima nella scuola e che non è acquistabile con il denaro o con altri favori.

Questo rapporto tra maestro e discepolo non esiste soltanto nelle discipline intellettuali, ma ha i suoi equivalenti nelle arti, nella fisica, nella religione, nella psicoanalisi e nella pedagogia. Funziona inoltre per l'alpinismo, per la lavorazione dell'argento e la politica, per l'ebanisteria e la direzione del personale. Ciò che caratterizza tutti i rapporti autentici tra maestro e allievo è la consapevolezza comune a entrambi che si tratta d'una relazione letteralmente senza prezzo e che, in maniere molto diverse, costituisce un privilegio per tutti e due.

I ciarlatani, i demagoghi, i propagandisti zelanti, i maestri corrotti, i preti simoniaci, gli imbroglioni, gli operatori di miracoli e i messia si sono rivelati capaci di assumere funzioni di guida e ci mostrano in tal modo i rischi insiti nella dipendenza del discepolo dal suo maestro. Per difendersi da questi falsi insegnanti le diverse società hanno preso provvedimenti diversi: gli indiani si affidavano alla divisione in caste, gli ebrei d'oriente al discepolato spirituale dei rabbini, il cristianesimo dei grandi periodi a una vita esemplare di virtù monastica, quello di altre epoche all'ordinamento gerarchico. La nostra società si rimette ai diplomi rilasciati dalle scuole. E' dubbio che questo metodo assicuri un

vaglio migliore, ma, se anche lo si sostenesse, si potrebbe sempre controbattere che lo fa a spese del rapporto personale maestro-discepolo, che quasi scompare.

Nella pratica sarà sempre difficile distinguere tra l'istruttore professionale e la guida didattica sopra descritta, e nulla in realtà esclude che l'incontro con certe guide possa avvenire scoprendo un «maestro» nell'istruttore professionale che inizia gli studenti alla sua disciplina.

D'altro canto ciò che distingue il rapporto autentico tra maestro e discepolo è il suo carattere gratuito. Aristotele ne parla come di «una specie di amicizia morale, che non si fonda su patti stabiliti: si fa un dono, o qualunque altra cosa, come lo si farebbe a un amico». Tommaso d'Aquino dice, di questo tipo d'insegnamento, che non può non essere un atto d'amore e di carità. E' sempre un lusso per l'insegnante e una forma di svago ("scholé" in greco) per lui e per il suo allievo: un'attività piena di significato per tutti e due, ma che non si propone ulteriori obiettivi.

E' ovvio, persino nella nostra società, che per un'autentica guida intellettuale si deve contare sulle persone dotate desiderose di prestarla; ma oggi non si può farne una linea politica. Dobbiamo prima costruire una società dove gli atti personali riacquistino un valore superiore a quello della fabbricazione delle cose o della manipolazione della gente. In una società del genere un insegnamento esplorativo, inventivo, creativo verrebbe logicamente considerato una delle forme più desiderabili di una serena «disoccupazione». Non dobbiamo però attendere l'avvento dell'utopia. Già oggi una delle conseguenze più importanti della descolarizzazione e della creazione di attrezzature per l'assortimento degli eguali sarebbe la possibilità offerta ai «maestri» di prendere l'iniziativa per riunire discepoli congeniali. Inoltre, come già abbiamo visto, i potenziali discepoli avrebbero ampie possibilità di scambiarsi informazioni o di scegliersi un maestro.

Le scuole non sono le sole istituzioni che snaturino le professioni incasellandole in determinati ruoli. Gli ospedali rendono sempre più impossibile il curarsi in casa, e poi giustificano l'ospedalizzazione come un vantaggio per il malato. Nello stesso tempo, per il medico, la legittimità e la possibilità di lavorare vengono a dipendere in misura sempre maggiore dal suo ingresso nei ruoli di un ospedale, anche se la

sua dipendenza è tuttora meno totale di quella degli insegnanti rispetto alla scuola. Lo stesso può dirsi dei tribunali, che sovraffollano i loro calendari man mano che nuove forme di transazione assurgono a solennità giuridica, e ritardano in tal modo l'applicazione della giustizia. O ancora delle chiese, che riescono a fare di una vocazione libera una professione forzata. Il risultato, in ognuno di questi casi, è sempre lo stesso: un servizio carente a costi più elevati e maggiori entrate per i membri della professione meno preparati.

Sarà difficile riformare le professioni più antiche fin quando monopolizzeranno i livelli più alti di reddito e di prestigio. Riformare quella dell'insegnante dovrebbe essere invece più facile, e non soltanto perché ha origini più recenti. La professione didattica rivendica oggi un monopolio globale: pretende la competenza esclusiva a formare non soltanto i propri apprendisti ma anche quelli delle altre professioni. Questa sovraespansione la rende vulnerabile da qualunque professione che reclami il diritto di preparare i propri apprendisti. Inoltre gli insegnanti sono pagati malissimo e risentono tutta la frustrazione derivante dal rigido controllo del sistema scolastico. I più intraprendenti e dotati fra loro, se si specializzassero come dimostratori, amministratori di reti o consulenti pedagogici, troverebbero probabilmente un lavoro più congeniale, una maggiore indipendenza e anche guadagni più alti.

Infine, l'attuale dipendenza dello studente dal professore può essere infranta più facilmente di quella, per esempio, del degente in ospedale dal suo medico. Se la scuola cessasse di essere obbligatoria, agli insegnanti che ripongono la propria soddisfazione nell'esercizio dell'autorità pedagogica in aula rimarrebbero soltanto gli allievi che si sentissero attratti dai loro metodi. Lo smantellamento della nostra attuale struttura professionale potrebbe cominciare con l'emarginazione del professore.

Lo smantellamento dell'istituzione scolastica è ormai inevitabile, e si verificherà molto prima di quanto si pensi. Non si può più infatti rimandarlo di molto, e non è neanche necessario dare una forte spinta a provocarlo perché questo viene già fatto. Piuttosto sarebbe opportuno cercare di orientarlo in una direzione promettente, dal momento che potrebbe ancora attuarsi in due maniere diametralmente opposte.

Da un lato potremmo assistere a un allargamento del mandato del

pedagogo e a un conseguente accrescimento del suo controllo sulla società, anche fuori della scuola. Con le migliori intenzioni e con la semplice estensione della retorica oggi in uso nella scuola, l'attuale crisi scolastica potrebbe fornire agli educatori un pretesto per servirsi di tutte le reti della società contemporanea al fine di incanalare verso di noi i loro messaggi, s'intende per il nostro bene. La descolarizzazione, che è comunque inarrestabile, significherebbe in tal caso l'avvento di un «mondo nuovo» huxleyano, dominato dai ben intenzionati gestori dell'istruzione programmata.

Da un altro lato, la crescente consapevolezza dei governi, oltre che degli imprenditori, dei contribuenti, dei pedagoghi illuminati e degli amministratori scolastici, che l'organizzazione degli studi finalizzata al conseguimento di un diploma è divenuta dannosa, potrebbe offrire a grandi masse di gente una straordinaria possibilità: quella di preservare il diritto di accedere su un piede di eguaglianza agli strumenti che permettono sia di apprendere sia di rendere partecipi gli altri di ciò che si conosce o si crede. Ma per questo bisognerebbe che la rivoluzione dell'istruzione fosse guidata da certi obiettivi:

1. Liberare l'accesso alle cose, sopprimendo il controllo che oggi persone e istituzioni esercitano sui loro valori didattici.

2. Liberare la trasmissione delle capacità, riconoscendo a chi ne faccia richiesta la libertà di insegnarle o esercitarle.

3. Liberare le risorse critiche e creative della gente, restituendo ai singoli la possibilità di indire e tenere riunioni, possibilità che oggi è sempre più monopolizzata da istituzioni che pretendono di parlare in nome di tutti.

4. Liberare l'individuo dall'obbligo di adattare le proprie aspettative ai servizi offerti da una professione costituita, fornendogli la possibilità di attingere dall'esperienza dei suoi eguali e di affidarsi all'insegnante, alla guida, al consulente o al guaritore da lui stesso scelto. La descolarizzazione della società farà inevitabilmente sbiadire le distinzioni tra economia, istruzione e politica sulle quali si fondano oggi la stabilità dell'ordine mondiale e quella delle singole nazioni.

La revisione delle istituzioni didattiche ci porta a rivedere anche la nostra concezione dell'uomo. La creatura che serve alla scuola come cliente non ha né l'autonomia né la spinta per maturare per conto proprio. Possiamo riconoscere nella scolarizzazione universale il punto

culminante di un'impresa prometeica, e parlare della soluzione alternativa come di un mondo nel quale possa vivere l'uomo epimeteico. Ma se possiamo specificare che l'alternativa agli imbuto scolastici è un mondo reso trasparente da trame di autentica comunicazione, e se si può precisare con estrema concretezza come esse potrebbero funzionare, per quanto concerne la natura epimeteica dell'uomo possiamo soltanto aspettare che riemerge, non programmarla o produrla.

7 - RINASCITA DELL'UOMO EPIMETEICO

La nostra società assomiglia a quella macchina insuperabile che ho visto una volta a New York in un negozio di giocattoli. Era uno scrigno metallico, che, premendo un pulsante, si apriva per mostrare una mano meccanica le cui dita cromate si protendevano verso il coperchio, lo abbassavano e lo chiudevano a chiave dall'interno. Trattandosi di una scatola, ti saresti aspettato che si potesse estrarne qualcosa, e invece conteneva soltanto un meccanismo per chiudere il coperchio. Questo bizzarro congegno è il contrario esatto della «scatola» di Pandora.

La Pandora originaria, «Colei che tutto dona», era una dea della terra nella Grecia matriarcale della preistoria. Essa fece scappare tutti i mali dal suo vaso ("pythos"), ma chiuse il coperchio prima che potesse fuggirne anche la speranza. La storia dell'uomo moderno comincia con la degradazione del mito di Pandora e termina con lo scrigno che si chiude da solo. E' la storia dello sforzo prometeico per creare istituzioni che blocchino l'azione dei mali scatenati. E' la storia dell'affievolirsi della speranza e del sorgere delle aspettative.

Per capire ciò che questo vuol dire dobbiamo riscoprire la differenza tra speranza e aspettativa. Speranza, nell'accezione più pregnante, indica una fede ottimistica nella bontà della natura, mentre aspettativa, nel senso in cui utilizzerò questo termine, è contare su risultati programmati e controllati dall'uomo. La speranza concentra il desiderio su una persona dalla quale attendiamo un dono. L'aspettativa attende soddisfazione da un processo prevedibile, il quale produrrà ciò che è nostro diritto pretendere. Oggi l'"ethos" prometeico ha messo in ombra la speranza. La sopravvivenza della specie umana dipende dalla sua riscoperta come forza sociale.

La Pandora originaria venne mandata sulla terra con un vaso che conteneva tutti i mali, e in più, come unico bene, la speranza. Era in questo mondo di speranza che viveva l'uomo primitivo. Egli confidava, per sopravvivere, nella munificenza della natura, nelle elargizioni degli dèi e negli istinti della sua tribù. I greci dell'epoca classica cominciarono

a sostituire alla speranza le aspettative. Nella loro versione del mito, Pandora liberava sia i mali che i beni; ma essi la ricordavano soprattutto perché aveva sguinzagliato i mali nel mondo. E, cosa particolarmente significativa, dimenticavano che «Colei che tutto dona» era anche la guardiana della speranza.

I greci raccontavano anche la storia di due fratelli, Prometeo e Epimeteo. Il primo consigliò all'altro di star lontano da Pandora; ma l'altro non gli diede retta e la sposò. Nella Grecia classica il nome «Epimeteo», che significa «colui che capisce a posteriori», era considerato un sinonimo di «sciocco» o di «ottuso». All'epoca in cui Esiodo rinarrò questa storia nella sua forma classica, i greci erano divenuti dei patriarchi moralisti e misogini, terrorizzati al solo pensiero della prima donna. Essi costruirono una società razionale e autoritaria. Escogitarono istituzioni con le quali contavano di tener testa ai mali scatenati. Scoprirono il loro potere di plasmare il mondo e di fargli produrre servizi che impararono anche ad aspettarsi. Vollero che le proprie necessità e le future esigenze dei loro figli fossero conformate alle loro opere. Divennero legislatori, architetti e scrittori, crearono costituzioni, città e opere d'arte perché servissero da modelli alla loro progenie. Mentre l'uomo primitivo aveva adoperato una partecipazione mitica ai sacri riti per iniziare gli individui alle tradizioni della società, i greci dell'età classica riconoscevano come veri uomini solo quei cittadini che si lasciavano adattare dalla "paideia" (educazione) alle istituzioni create dai loro avi. L'evoluzione del mito rispecchia il passaggio da un mondo in cui si "interpretavano" i sogni a un mondo in cui si "facevano" oracoli. Da tempo immemorabile la dea Terra veniva adorata sulle pendici del monte Parnaso, che era il centro e l'ombelico del mondo. Là, a Delfi (da "delphys", utero), Gaia, sorella di Chaos e di Eros, dormiva in una grotta. Suo figlio, il drago Pitone, ne sorvegliava i sogni bagnati dalla rugiada e dal chiaro di luna, finché non arrivò dall'oriente Apollo, il dio del Sole e l'architetto di Troia, che trucidò il drago e s'impadronì della grotta. I suoi sacerdoti si presero il tempio. Assunta una vergine del luogo, la mettevano a sedere su un tripode sopra il fumante ombelico della Terra e la intontivano con i fumi, quindi trascrivevano le sue frasi estatiche negli esametri di profezie formulate in modo da avverarsi in qualunque caso. Gli uomini di tutto il Peloponneso portavano al santuario di Apollo i loro problemi. Ne

consultavano l'oracolo anche per le scelte sociali, come i provvedimenti da prendere per fermare una pestilenza o una carestia, per dare a Sparta la costituzione migliore o per stabilire i luoghi più adatti a costruire città che si sarebbero poi chiamate Bisanzio e Calcedonia. La freccia infallibile divenne il simbolo di Apollo e tutto ciò che aveva a che fare con lui diventò utile e importante.

Già Platone, quando descrisse nella "Repubblica" lo stato ideale, escludeva la musica popolare. Nelle città sarebbero state permesse soltanto la cetra e la lira di Apollo perché soltanto la loro armonia crea «il canto della necessità e quello della libertà, il canto dello sventurato e quello del fortunato, il canto del coraggio e quello della temperanza, che s'addicono ai cittadini». I quali cittadini erano invece presi da timor panico davanti al flauto di Pan e al suo potere di destare gli istinti: soltanto «i pastori possono suonare le canne [di Pan] e solo nelle campagne».

L'uomo si assunse la responsabilità delle leggi sotto cui voleva vivere e quella di modellare l'ambiente a propria immagine. L'iniziazione primitiva alla vita mitica attraverso la Madre Terra si trasformò nell'educazione ("paideia") del cittadino capace di sentirsi a proprio agio nel foro.

Per il primitivo il mondo era governato dal fato, dai fatti e dalla necessità. Sottraendo il fuoco agli dèi, Prometeo tramutò i fatti in problemi, revocò in dubbio la necessità e sfidò il fato. L'uomo classico formò un contesto civilizzato per una prospettiva umana. Era conscio di potere, sì, sfidare il fato, la natura e l'ambiente, ma solo a proprio rischio. L'uomo contemporaneo va oltre: tenta di creare il mondo a propria immagine, di costruire un ambiente prodotto totalmente dall'uomo, e poi s'accorge che può farlo solo a patto di rifare continuamente se stesso per adattarsi ad esso. Dobbiamo ora guardare in faccia la realtà: è l'uomo stesso che è in gioco.

Vivere oggi a New York significa avere una particolarissima visione di ciò che è e di ciò che può essere, senza la quale vivere a New York sarebbe impossibile. Nelle sue strade un bambino non tocca mai niente che non sia stato scientificamente elaborato, fabbricato, pianificato e venduto a qualcuno. Persino gli alberi sono lì perché la Ripartizione giardini ha deciso di metterceli. Le barzellette che egli ascolta alla televisione sono state programmate a caro prezzo. I rifiuti

con i quali gioca nelle vie di Harlem sono resti di confezioni concepite per altre persone. Persino i desideri e le paure sono plasmati dalle istituzioni. Il potere e la violenza hanno una precisa articolazione e gestione: da una parte le bande, dall'altra la polizia. La stessa istruzione consiste nel consumare materie, che sono il risultato di programmi studiati, pianificati e imposti sul mercato. Tutto ciò che c'è di buono è il prodotto di qualche istituzione specializzata. Sarebbe assurdo chiedere qualcosa che nessuna istituzione può produrre. Il ragazzo nuovaiorchese non può aspettarsi niente che sia al di fuori dei possibili sviluppi del processo istituzionale. Persino la sua fantasia è stimolata a produrre fantascienza. La sorpresa poetica del non programmato gli si presenta solo quando incontra lo «sporco», lo sbaglio clamoroso, il guasto: la buccia d'arancia nella cunetta, la pozzanghera per la strada, lo sconvolgimento dell'ordine o di un programma, l'avaria di una macchina sono gli unici spunti che possono dare il via alla fantasia creativa. «Bigiare» diventa la sola esperienza poetica a portata di mano.

Poiché non c'è nulla di desiderabile che non sia stato programmato, il ragazzo di città ne arguisce che sapremo sempre inventare un'istituzione per ogni nostro bisogno. Riconosce al processo, come un dato di fatto incontestabile, il potere di creare valore. Che si tratti d'incontrare un compagno, d'integrare un quartiere o d'imparare a leggere, l'obiettivo verrà sempre definito in modo tale che la sua realizzazione sia organizzabile tecnicamente. L'uomo il quale sa che tutto quanto è richiesto viene prodotto, ben presto finisce per aspettarsi che niente di ciò che viene prodotto possa non essere richiesto. Se si può progettare un veicolo lunare, altrettanto è concepibile la richiesta di andare sulla luna. Non andare dove si può andare sarebbe sovversivo. Smaschererebbe la follia del principio che ogni richiesta soddisfatta comporti la scoperta di una richiesta ancor maggiore che chiede di essere soddisfatta a sua volta. Una rivelazione del genere arresterebbe il progresso. Non produrre ciò che è possibile metterebbe in luce che la legge delle «aspettative crescenti» è un eufemismo per indicare un abisso di frustrazione sempre più profondo, che è il vero motore di una società fondata sulla coproduzione di servizi e di accresciuta domanda.

Lo stato d'animo dell'abitante della città moderna figura nella tradizione mitica solo nelle immagini dell'inferno. Sisifo, che per qualche tempo era riuscito a mettere in catene Thanatos (la morte), deve

far rotolare un pesante masso su per una collina sino in cima all'Ade, e ogni volta che sta per arrivare alla meta il masso gli sfugge di mano. Tantalo che, invitato a pranzo dagli dèi, rubò loro in quella occasione la ricetta segreta dell'ambrosia che guariva ogni male e conferiva l'immortalità, soffre in eterno la fame e la sete, immerso in un fiume le cui acque si ritraggono dalle sue labbra e sotto i rami di un albero i cui frutti gli sfuggono. Un mondo di richieste sempre crescenti non è semplicemente un male, lo si può soltanto definire un inferno.

L'uomo ha conquistato il potere frustrante di chiedere qualunque cosa perché non riesce a immaginare niente che non possa essergli fornito da un'istituzione. Circondato da strumenti onnipotenti, è ridotto a essere uno strumento dei propri strumenti. Ogni istituzione nata per esorcizzare uno dei mali primitivi è diventata per lui uno scrigno a perfetta tenuta e a chiusura automatica. L'uomo è intrappolato nelle scatole da lui costruite per racchiudervi i mali che Pandora si lasciò scappare. L'offuscamento della realtà ad opera dello smog prodotto dai nostri strumenti ci ha avviluppati tutti. Ci troviamo all'improvviso nel buio di una trappola fabbricata da noi stessi.

Anche la realtà è arrivata a dipendere dalle decisioni umane. Lo stesso presidente che ordinò l'inefficace invasione della Cambogia avrebbe potuto benissimo ordinare l'impiego efficacissimo dell'atomo. Il «pulsante di Hiroshima» può oggi tagliare l'ombelico della Terra. L'uomo ha il potere di far sì che Caos travolga sia Eros sia Gaia. Questo suo nuovo potere ci ricorda costantemente che le nostre istituzioni non soltanto si creano i propri fini, ma possono anche porre fine a se stesse e a noi. La loro assurdità è evidente se si prende ad esempio l'istituzione militare: le armi moderne sono in grado di difendere la libertà, la civiltà e la vita solamente annientandole; la sicurezza, nel linguaggio dei militari, è la capacità di toglier di mezzo la Terra.

Non meno palese è l'assurdità di fondo delle istituzioni non militari. Non hanno pulsanti che possano scatenare la loro potenza distruttiva, ma non ne hanno neanche bisogno. Tengono già ben saldo nelle loro mani il coperchio del mondo. Creano bisogni più rapidamente che soddisfazioni e nel tentativo di appagare i bisogni che esse stesse suscitano, consumano la Terra. Questo vale per l'agricoltura e per l'industria, ma anche per la medicina e l'istruzione. L'agricoltura moderna avvelena ed esaurisce il suolo. La «rivoluzione verde» è in

grado, con le nuove sementi, di triplicare la produzione per ettaro, ma solo aumentando, in misura proporzionalmente ancor maggiore, l'impiego di fertilizzanti, insetticidi, acqua e energia. La fabbricazione di questi prodotti, come di tutti gli altri, inquina gli oceani e l'atmosfera e degrada risorse insostituibili. Se la combustione continuasse ad aumentare con l'attuale ritmo, finiremmo presto per consumare l'ossigeno dell'atmosfera con una rapidità superiore a quella della sua rigenerazione. E non abbiamo motivo di credere che la fissione o la fusione possano sostituire la combustione senza rischi eguali o maggiori. Gli stregoni rimpiazzano le levatrici e promettono di trasformare l'uomo in qualche altra cosa: programmato geneticamente, purificato farmacologicamente e capace di restar malato più a lungo. L'ideale contemporaneo è un mondo totalmente asettico, dove ogni contatto tra gli uomini, o tra gli uomini e il loro ambiente, sia frutto di previsioni e manipolazioni. La scuola è diventata il processo programmato che attrezza l'uomo per un mondo programmato, il principale strumento per chiudere l'uomo nella sua stessa trappola; il suo fine dichiarato è di portare ognuno a un livello adeguato per poter svolgere una parte in questo gioco mondiale. Inesorabilmente, coltiviamo, curiamo, produciamo e scolarizziamo il mondo per farlo morire.

L'assurdità dell'istituzione militare è evidente. E' più difficile rendersi conto di quella delle istituzioni non militari, che è ancora più spaventosa proprio perché inesorabile è il suo operare. Noi sappiamo quale pulsante non bisogna premere per evitare un olocausto atomico: non esiste invece pulsante che impedisca un'Armageddon ecologica.

Nell'antichità classica l'uomo aveva scoperto che il mondo poteva essere foggato secondo i suoi piani, e partendo da questa intuizione aveva capito che esso era intrinsecamente precario, tragico e comico. Sviluppandosi le istituzioni democratiche si affermò il principio che nel quadro di esse ci si poteva fidare dell'uomo. Le aspettative riposte nel debito processo e la fiducia nella natura umana si equilibravano reciprocamente. Sorsero le professioni tradizionali e con esse le istituzioni necessarie al loro esercizio.

L'affidamento al processo istituzionale ha però finito furtivamente per sostituire la fiducia nella buona volontà dell'individuo. Il mondo ha perduto la sua dimensione umana per ritrovare l'inesorabilità dei fatti e

la fatalità che caratterizzavano le epoche primitive. Ma mentre il caos dei barbari trovava costantemente un suo ordine nel nome di dèi misteriosi e antropomorfici, oggi solo la pianificazione umana può fornire una ragione del fatto che il mondo è quello che è. L'uomo è diventato il trastullo di scienziati, ingegneri e pianificatori.

Vediamo in funzione questa logica in noi e negli altri. Conosco un villaggio messicano dove passano ogni giorno non più d'una dozzina di automobili. Qui un messicano stava giocando a domino sulla nuova strada lastricata davanti a casa sua, dove probabilmente soleva giocare e sedersi fin da bambino. Passò velocissima un'auto e lo uccise. Il turista che mi raccontò l'episodio era profondamente turbato, e tuttavia disse: «Se l'è tirato addosso».

A prima vista la sua osservazione non è molto diversa da quella di un primitivo quando racconta la morte di un tizio che ha violato un tabù e di conseguenza è morto. Ma le due osservazioni hanno un significato opposto. Il primitivo può incolpare qualche forza trascendente, ottusa e implacabile, mentre il turista è dominato dalla logica inesorabile della macchina. Il primitivo ignora la responsabilità, il turista la conosce ma la nega. Nell'uno e nell'altro sono assenti il tono classico del dramma, l'atmosfera della tragedia, la logica dello sforzo e della ribellione personale. Il primitivo non ne ha preso coscienza e il turista l'ha persa. Il mito del boscimano e quello dell'americano sono fatti di forze inerti, inumane. Non comportano, né l'uno né l'altro, la ribellione tragica. Per il boscimano l'evento procede dalle leggi della magia, per l'americano da quelle della scienza. L'evento lo pone sotto l'influsso delle leggi della meccanica, che secondo lui governano gli accadimenti fisici, sociali e psicologici.

Lo stato d'animo dei giorni in cui viviamo è propizio a una svolta fondamentale nella ricerca di un futuro che sia aperto alla speranza. Gli obiettivi delle istituzioni contraddicono infatti continuamente i loro prodotti. Il piano contro la povertà fa aumentare il numero dei poveri, la guerra in Asia quello dei Vietcong, l'assistenza tecnica il sottosviluppo. Gli ambulatori per il controllo delle nascite elevano i tassi di sopravvivenza ed espandono la popolazione; le scuole producono un maggior numero di evasori; e mettere un freno a un tipo d'inquinamento significa di solito accentuarne un altro.

La massa dei consumatori comincia ad accorgersi che quanto più

può comprare, tante più delusioni le tocca ingoiare. Sino a non molto tempo fa sembrava logico dare la colpa di questa epidemia di disfunzioni al ritardo della scoperta scientifica rispetto alle richieste della tecnologia, oppure alla malvagità dei nemici etnici, ideologici o di classe. Ora le aspettative di un nuovo millennio scientifico come quelle di una guerra che ponesse fine a tutte le guerre sono tramontate.

Il consumatore esperto non ha modo di ritornare a una ingenua fiducia nelle tecnologie magiche. Troppe persone hanno avuto brutte esperienze con computer nevrotici, infezioni prese in ospedale e ingorghi ovunque ci sia traffico, per le strade, sulle rotte aeree o nei telefoni. Ancora dieci anni fa la saggezza convenzionale preannunciava un mondo migliore basato sul progresso della ricerca scientifica; adesso gli scienziati spaventano i bambini. I lanci sulla luna costituiscono un'affascinante dimostrazione che si possono eliminare quasi completamente gli errori umani nel funzionamento dei sistemi complessi, e tuttavia ciò non placa la nostra paura che l'impossibilità umana di consumare secondo le istruzioni possa sfuggire a ogni controllo.

Neanche il riformatore sociale può tornare agli assunti degli anni quaranta. E' svanita la speranza di superare il problema della giusta distribuzione dei beni creando un'abbondanza dei beni stessi. Il costo minimo dei prodotti che possono soddisfare i gusti moderni è salito alle stelle, e ciò che rende moderno un gusto è il fatto di passar di moda prima ancora di essere soddisfatto.

I limiti delle risorse del pianeta sono divenuti evidenti. Nessun balzo in avanti della scienza o della tecnologia potrebbe procurare a ogni abitante del mondo i beni e i servizi oggi a disposizione dei poveri dei paesi ricchi. Per raggiungere questa meta, anche con la più «leggera» delle tecnologie alternative, occorrerebbe infatti, per esempio, estrarre ferro, stagno, rame e piombo in quantità cento volte superiore all'attuale.

Infine, insegnanti, medici e assistenti sociali s'accorgono che le loro prestazioni professionali, pur così diverse, hanno almeno un aspetto in comune: creano cioè ulteriori richieste degli interventi istituzionali da loro forniti, prevenendo e superando le loro possibilità di fornire servizi istituzionalizzati.

Non semplicemente qualche parte, ma la logica stessa della

saggezza convenzionale comincia a essere revocata in dubbio. Persino le leggi dell'economia non sembrano più tanto convincenti, fuori degli stretti parametri che si riferiscono all'area sociale e geografica dove è concentrata la massima parte del denaro. Il quale denaro è effettivamente il mezzo di scambio più a buon mercato, ma solo in un'economia strettamente legata a un'efficienza che si misuri in termini monetari. Sia i paesi capitalisti sia quelli comunisti, nelle loro forme diverse, misurano l'efficienza secondo i rapporti tra costi e profitti espressi in dollari. Il capitalismo, per asserire la propria superiorità, ostenta un tenore di vita più alto. Il comunismo vanta invece un più elevato tasso di sviluppo come indice del suo futuro trionfo. Ma sotto entrambe le ideologie il costo totale dell'aumento dell'efficienza cresce in progressione geometrica. Le maggiori istituzioni si battono accanitamente per impadronirsi di risorse che non sono elencate in nessun inventario: l'aria, l'oceano, il silenzio, il sole, la salute. E attirano l'attenzione del pubblico sulla scarsità di queste risorse solo quando sono ormai quasi irrimediabilmente degradate. La natura diventa ovunque venefica, la società disumana, mentre si viola la vita interiore e si soffocano le vocazioni personali.

Una società che istituzionalizza i valori identifica la produzione di beni e servizi con la richiesta dei medesimi. Nel prezzo del prodotto è compreso il condizionamento che ti porta ad aver bisogno di quel prodotto. La scuola è l'agenzia pubblicitaria che ti fa credere di aver bisogno della società così com'è. In una società del genere il valore marginale è diventato qualcosa che si autotrascende incessantemente. Esso costringe i pochi grandi consumatori a contendersi il potere di esaurire le risorse della terra, di riempirsi le pance già gonfie, di disciplinare i piccoli consumatori e di impedire le attività di coloro che ancora trovano soddisfazione nell'arrangiarsi con ciò che hanno. L'"ethos" dell'insaziabilità è dunque alla radice della devastazione fisica, della polarizzazione sociale e della passività psicologica.

Una volta che i valori sono stati istituzionalizzati in processi programmati e meccanizzati, i membri della società moderna credono che il vivere bene consista nell'avere istituzioni che definiscano i valori di cui essi e la loro società ritengono d'aver bisogno. Il valore istituzionale può essere definito come il livello di produzione di una istituzione. Il valore corrispondente di un uomo si misura secondo la sua

capacità di consumare e degradare questi prodotti istituzionali, e di creare in tal modo una nuova - e anche maggiore - richiesta. Il valore dell'uomo istituzionalizzato dipende dalle sue capacità di inceneritore. Per usare un'immagine: egli è diventato l'idolo delle sue opere. L'uomo definisce ormai se stesso come la fornace che brucia i valori prodotti dai suoi stessi utensili. E questa sua capacità non ha limiti. Il suo è l'atto di Prometeo portato all'estremo.

L'esaurimento e l'inquinamento delle risorse della terra sono, soprattutto, l'effetto di una corruzione dell'immagine che l'uomo si fa di se stesso, di una regressione della sua coscienza. Qualcuno preferirebbe parlare di una mutazione della coscienza collettiva, che porta a vedere nell'uomo un organismo dipendente non dalla natura o da altri individui, ma dalle istituzioni. Questa istituzionalizzazione dei valori essenziali, questa fede che un processo di trattamento programmato finisca col dare i risultati desiderati da chi lo subisce, questo "ethos" consumistico sono al centro dell'illusione prometeica.

Gli sforzi per arrivare a un nuovo equilibrio nell'ambiente globale dipendono dalla disistituzionalizzazione dei valori.

Il dubbio che nel concetto di "homo faber" vi sia qualcosa di strutturalmente sbagliato si va sempre più diffondendo in una minoranza sparsa in tutti i paesi, comunisti, capitalisti e «sottosviluppati». Questo dubbio è la caratteristica comune di una nuova élite. Appartengono a essa individui di ogni classe, reddito, fede e civiltà. Essi sono giunti a diffidare dei miti della maggioranza: delle utopie scientifiche, del diabolismo ideologico e dell'aspettativa del giorno in cui beni e servizi saranno distribuiti con una certa eguaglianza. Hanno in comune con la maggioranza la sensazione d'essere in trappola e, ancora, la consapevolezza che quasi tutte le nuove scelte politiche adottate con vasto consenso approdano regolarmente a risultati che sono clamorosamente opposti ai loro fini dichiarati. Ma mentre la maggioranza prometeica degli aspiranti esploratori spaziali continua a non affrontare il problema strutturale, la minoranza emergente critica il "deus ex machina" scientifico, la panacea ideologica e la caccia ai diavoli e alle streghe, e comincia a dar forma al proprio sospetto che le nostre continue illusioni ci leghino alle istituzioni contemporanee come le catene legavano Prometeo alla roccia. Una fiducia piena di speranza e l'ironia classica ("eironeia") devono allearsi per denunciare l'inganno

prometeico.

Si ritiene di solito che Prometeo significhi «il preveggen- te» o anche «colui che fa avanzare la stella polare». Egli sottrasse abilmente agli dèi il monopolio del fuoco, insegnò agli uomini a servirsene per forgiare il ferro, divenne il dio dei tecnologi e finì legato a ferree catene.

La Pizia di Delfi è stata ora sostituita da un computer che troneggia sui pannelli e perfora schede. Gli esametri dell'oracolo hanno lasciato il posto a istruzioni in codici di sedici "bit". L'uomo timoniere ha ceduto la barra alla macchina cibernetica. Sta per comparire la macchina definitiva che guiderà i nostri destini. I bambini fantasticano di volare con le loro astronavi lontano da una terra al crepuscolo.

Dalla prospettiva dell'uomo giunto sulla luna, Prometeo potrebbe riconoscere nell'azzurra e splendente Gaia il pianeta della speranza e l'arca dell'umanità. Una nuova consapevolezza dei limiti della Terra e una nuova nostalgia possono oggi aprire gli occhi agli uomini e portarli a condividere la scelta di Epimeteo che sposando Pandora sposò la Terra.

A questo punto il mito greco diventa una profezia carica di speranze, perché ci dice che il figlio di Prometeo era Deucalione, il timoniere dell'arca che, come Noè, resistette al diluvio e diventò padre di una nuova umanità, che egli fece con la terra unitamente a Pirra, figlia di Epimeteo e di Pandora. Incominciamo così a capire che in realtà il "pythos" che Pandora ricevette dagli dèi è il contrario di una scatola: è il nostro vascello, la nostra arca.

Abbiamo ora bisogno di un nome per chi crede più nella speranza che nelle aspettative. Abbiamo bisogno di un nome per chi ama più la gente dei prodotti, per chi crede che

*"Non ci sono uomini poco interessanti.
Sono i loro destini storie di pianeti.
Tutto, nel singolo destino, è singolare,
e non c'è un altro pianeta che gli somigli".*

Abbiamo bisogno di un nome per chi ama la terra sulla quale tutti possono incontrarsi.

"Ma se qualcuno è vissuto inosservato

*- e di questo s'è fatto un amico -
tra gli uomini è stato interessante
anche col suo passare inosservato".*

Abbiamo bisogno di un nome anche per chi collabora con il proprio fratello prometeico ad accendere il fuoco e a foggare il ferro, ma lo fa per accrescere la propria capacità di assistere, curare e aiutare gli altri, sapendo che

*"Ognuno ha un mondo misterioso tutto suo
e in esso c'è l'attimo più bello
e l'ora più angosciosa,
solo che noi non ne sappiamo niente" (8).*

Propongo che questi fratelli e sorelle pieni di speranza vengano chiamati uomini epimeteici.

NOTE

N. 1. Vedi ora Everett Reimer, "School is Dead: Alternatives in Education", Doubleday, New York 1971.

N. 2. Penrose B. Jackson, "Trends in Elementary and Secondary Education Expenditures: Central City and Suburban Comparisons 1965 to 1968", U.S. Office of Education, Office of Program and Planning Evaluation, giugno 1969.

N. 3. Il primo emendamento della Costituzione americana inizia dicendo: «Il Congresso non potrà fare alcuna legge per il riconoscimento di qualsiasi religione...». [N.d.T.]

N. 4. Per una storia parallela del capitalismo moderno e dell'infanzia moderna si veda Philippe Ariès, "L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime", Plon, Paris 1960 (trad. it.: "Padri e figli nell'Europa medievale e moderna", Laterza, Bari 1968).

N. 5. Il primo emendamento della Costituzione degli Stati Uniti tutela la libertà di religione, di parola e di stampa, nonché il diritto di riunirsi e di presentare reclamo contro i torti subiti. Il quinto salvaguarda la posizione del cittadino nei suoi rapporti con la giustizia. [N.d.T.]

N. 6. Si veda Joel Spring, "Education and the Rise of the Corporate State", quaderno n. 50 del Centro Intercultural de Documentación, Cuernavaca, Messico, 1971.

N. 7. I "Young Lords" (Giovani signori) sono un'organizzazione di giovani portoricani di sinistra. [N.d.T.]

N. 8. Le tre citazioni sono tratte dalla poesia «Uomini» di Evgenij Evtushenko (in "Non sono nato tardi", traduzione di Ignazio Ambrogio, Editori Riuniti, Roma 1962).